

Kompetenzunterschiede in der Interaktion

Eine Untersuchung aus
konversationsanalytischer Sicht

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Philosophie

vorgelegt von

Ingrid Furchner

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Universität Bielefeld

GutachterInnen:

Prof. Dr. Elisabeth Gülich

Prof. Dr. Reinhard Fiehler

Bielefeld, April 1997

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier nach DIN-ISO 9706

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	7
0.1 Kompetenzunterschiede als Untersuchungsgegenstand	7
0.2 Die Prämisse der "Herstellung" sozialer Wirklichkeit.....	8
0.3 Das analytische Problem: Die Verbindung von "Mikro" und "Makro"	10
0.4 Der Begriff der "Rolle"	16
0.5 Gegenstand der Arbeit II	23
1. Exemplarische Analyse	27
1.1 Die globale Organisation des Gesprächs.....	27
1.2 Thematische Gesprächsabschnitte	31
1.2.1 "explication négative" - Das Bielefelder Universitätssystem	31
1.2.1.1 Zusammenfassung der Beobachtungen	39
1.2.2 "ein sprache" - Das französische Universitätssystem.....	43
1.2.2.1 Zusammenfassung der Beobachtungen	48
1.2.3 Kontrastive Diskussion der Universitätssysteme	50
1.2.3.1 Zusammenfassung der Beobachtungen	51
1.2.4 "La vie culturelle"	53
1.2.4.1 Zusammenfassung der Beobachtungen	53
1.2.5 Sachexpertise: Ergebnisse.....	54
1.3 Kommunikationssprache.....	60
1.3.1 "explication négative" - Die französische Sprache	60
1.3.1.1 Zusammenfassung der Beobachtungen	66
1.3.2 "ein sprache" - Die deutsche Sprache	69
1.3.2.1 Zusammenfassung der Beobachtungen	75
1.3.3 "La vie culturelle" - Deutsche Sprache.....	77
1.3.3.1 Zusammenfassung der Beobachtungen	79
1.3.4 Sprachexpertise: Ergebnisse	80
1.4 Zusammenfassende Bemerkungen und Diskussion	85
1.4.1 Die Erfassung globaler Interaktionsstrukturen	85
1.4.2 Die rituelle Ebene: Imageaspekte	88
1.4.3 "Externe" Situationsfaktoren	90
2. Untersuchungen zu Sprachexpertise	95
2.0 Einleitung	95
2.1 Universitätssysteme	96
2.1.1 US2 - Ein zweites Gespräch aus der SU-Reihe.....	96
2.1.1.1 Zusammenfassung.....	99
2.1.2 US3 - Ein drittes Gespräch aus der SU-Reihe.....	100
2.1.2.1 Zusammenfassung.....	104
2.1.3 Situationsfaktoren	105

2.2 Irma	106
2.2.1 Ein Situationsausschnitt: Dans un café.....	106
2.2.2 Definition der Situation	107
2.2.3 Résumé.....	115
2.2.4 Situationsfaktoren	117
2.3 Doris	118
2.3.1 Interaktionsausschnitte.....	118
2.3.2 Die hergestellte Situation.....	120
2.3.3 Zusammenfassung.....	124
2.3.4 Situationsfaktoren	125
2.4 Doris: Chez le directeur du foyer	126
2.4.1 Ein kurzer Eindruck.....	126
2.4.2 Die hergestellte Situation.....	127
2.4.3 Résumé.....	128
2.4.4 Situationsfaktoren	128
2.5 Die Frauen-Runde	129
2.5.1 Interaktionsausschnitte.....	129
2.5.2 Definition der Situation	132
2.5.3 Résumé.....	136
2.5.4 Situationsfaktoren	137
2.6 Tandem	138
2.6.1 Ein Interaktionsausschnitt.....	138
2.6.2 Die hergestellte Situation.....	140
2.6.3 Zusammenfassung.....	151
2.6.4 Situationsfaktoren	152
2.7 "es war einmal"	153
2.7.1 Ein Interaktionsausschnitt.....	153
2.7.2 Die hergestellte Situation.....	154
2.7.3 Zusammenfassung.....	160
2.7.4 Situationsfaktoren	161
2.8 Cours de figuration	162
2.8.1 Ein Gesprächsausschnitt	162
2.8.2 Die hergestellte Situation.....	164
2.8.3 Zusammenfassung.....	169
2.8.4 Interaktionsfaktoren	169
2.9 Sprachexpertise: Diskussion	170
2.9.1 Einzelne Verfahren der Herstellung von Kompetenz(unterschieden)	170
2.9.2 Der Begriff der "Interaktionsrelevanz"	174
2.9.3 Eine kleine "Typologie" von Situationsdefinitionen.....	175
2.9.4 Externe Faktoren und interaktive Situationsdefinition	176
2.9.5 Interaktionsinterne Zusammenhänge: Gesprächstyp und Sprachlehraufgabe.....	181
2.9.6 Imagefragen und Präferenzsysteme für Korrekturen.....	184

3. Untersuchungen zu Sachexpertise	189
3.0 Einleitung	189
3.1 Universitätssysteme	190
3.1.1 US2.....	190
3.1.1.1 Zusammenfassung.....	197
3.1.2 US3.....	198
3.1.2.1 Zusammenfassung.....	205
3.2 Zwischen pink und rot oder: L'Art de la couture.....	206
3.2.1 Ein Ausschnitt.....	206
3.2.2 Die Interaktions-Situation	208
3.2.3 Résumé.....	216
3.3 "hi steve"	217
3.3.1 Ein Ausschnitt.....	217
3.3.2 Die hergestellte Situation.....	218
3.3.3 Globale Faktoren und Vorgeschichte	219
3.3.4 Zusammenfassung.....	220
3.4 La médecine par les plantes.....	221
3.4.1 Das Sachgebiet "Naturheilverfahren"	221
3.4.2 Zusammenfassung.....	224
3.5 Cours d'expression: Un poème en vers libres	224
3.5.1 Une impression	224
3.5.2 Die hergestellte Situation.....	225
3.5.3 Zusammenfassung.....	231
3.5.4 Les amis linguistes: Eine ExpertInnen-Gruppe auf dem Abstellgleis	232
3.6 Cours de figuration	233
3.6.1 Vorab: Der Einstieg	233
3.6.2 Die Hauptaktivität (Konversationsaufgabe): Analyse von Gesprächspassagen.....	234
3.6.2.1 Zusammenfassung.....	240
3.6.3 Das theoretische Konzept im Hintergrund: Goffman	240
3.6.3.1 Zusammenfassung.....	243
3.6.4 Analytisches Vorgehen	244
3.6.4.1 Zusammenfassung.....	246
3.6.5 Hintergründe des analysierten Gesprächs.....	246
3.6.5.1 Zusammenfassung.....	248
3.6.6 Transkriptions-Kompetenz - Eine Expertise im Leerlauf.....	249
3.6.6.1 Zusammenfassung.....	251
3.6.7 Gesamtbetrachtung der Interaktion.....	251
3.6.7.1 Die Verbindung der einzelnen Kompetenzbereiche	251
3.6.7.2 Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen.....	252
3.6.7.3 Externe Faktoren	255

3.7	La dame de Caluire.....	256
3.7.1	Der Einstieg in die Interaktion.....	256
3.7.2	Die Gestaltung der Interaktion.....	257
3.7.3	Résumé.....	263
3.8	"Hallo, wie geht's?"	264
3.8.1	Allgemeines zum Material.....	264
3.8.2	Die beteiligten Personen und ihre Positionen.....	265
3.8.2.1	Die Patientinnen.....	265
3.8.2.2	CH: Die Expertin	268
3.8.2.3	Die Moderatorin.....	272
3.8.3	Résumé und Gesamtbetrachtung	274
3.9	Schreinemakers live.....	276
3.9.1	Allgemeines zum Material.....	276
3.9.2	Der einführende Film.....	277
3.9.3	Die Gesprächsrunde.....	278
3.9.3.1	Die Betroffenen / Patientinnen	278
3.9.3.2	Die Expertinnen	281
3.9.3.3	Die Moderatorin (MS)	283
3.9.4	Résumé: Gesamtbetrachtung	285
3.9.5	Exkurs: Fachsprache und Kompetenz-Position	287
3.10	Sachexpertise: Diskussion.....	289
3.10.1	Kompetenzzuschreibungen als Organisationsaufgabe.....	289
3.10.2	Formulations: Explizite Kompetenzzuschreibungen	293
3.10.3	Konsequenzen der Kompetenz-Zuschreibungen: Vertrauensvorschuß... ..	296
3.10.4	Darstellung von Wissen als interaktive Aufgabe	299
3.10.5	Wissensvermittlung und Rechtfertigungszwänge	303
3.10.6	Konversationelle Methoden der Situationsdarstellung	305
4.	Zusammenfassung und Schlußbemerkung.....	311
Literatur	317
ANHANG: Transkriptionen		

0. Einleitung

0.1 Kompetenzunterschiede als Untersuchungsgegenstand

Mein Interesse an diesem Thema wurde zunächst durch die Mitarbeit in einem Forschungsprojekt über Exolinguale Kommunikation¹ geweckt. In diesem wurden die allgemeinen Bedingungen von Kommunikation in sogenannten Kontaktsituationen untersucht, d.h. Gesprächssituationen, in denen ErstsprachensprecherInnen mit ZweitsprachensprecherInnen² (in den Sprachen Deutsch und Französisch) kommunizieren. Im Rahmen zahlreicher Einzeluntersuchungen zu den Verfahren der Lösung kommunikativer Probleme zeigte sich, daß die unterschiedlichen linguistischen Kompetenzen der Beteiligten häufig eine zentrale Rolle in der Gestaltung der Interaktion spielen. Dies erscheint zunächst trivial, da es erwartbar und unmittelbar plausibel ist. Interessant war allerdings, daß diese Beobachtung nicht auf *alle* Gespräche in Kontaktsituationen zutrif.

Dann spielten in unserem Material nicht nur sprachliche Kompetenzunterschiede eine Rolle. Die relativ große Bandbreite unterschiedlicher Gesprächssituationen, die sich aus der "Naturwüchsigkeit" des Corpus ergab,³ umfaßt beispielsweise Situationen der gemeinsamen Verfassung von Texten, bei denen teilweise auch ganz andere Kompetenzen im Spiel waren, nämlich Sachkompetenzen hinsichtlich unterschiedlicher Gebiete.

Nun sind Kompetenzunterschiede selbstverständlich nicht auf den speziellen Interaktionstyp "Kontaktsituationen" beschränkt. Unterschiede in Sprach- wie in Sachkompetenz begegnen uns im ganz normalen Alltag praktisch auf Schritt und Tritt, in alltäglicher Interaktion ebenso wie im Rahmen von Institutionen, im Gespräch mit ÄrztInnen, Lehrenden, Verwaltungsangestellten - die Liste ließe sich endlos fortsetzen.

"Kompetenzunterschiede" sollen hier in einem weitgefaßten Sinne verstanden werden. Sie können mathematische Fähigkeiten oder medizinisches Fachwissen ebenso betreffen wie Stricken oder die Beherrschung eines Spieles, die praktische sprachliche Kompetenz ebenso wie das theoretische Wissen über eine Sprache, und sie können ebenso beruflich wie kulturell oder durch persönliche Erfahrung bedingt sein.⁴ Dabei interessieren mich ebenso alltägliche Gesprächssituationen, in denen Kompetenzunterschiede durch eine bestimmte Sprach- oder Themenwahl relevant und entsprechende Rollen mehr oder weniger spontan übernommen

¹Für inhaltliche wie formale Angaben zum Projekt (Themen, Leitung, Förderung etc.) siehe Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1989, 1995.

²Nach der Terminologie von Klein (1987). Laut Klein kann eine Person auch zwei oder mehr Erstsprachen gleichzeitig erwerben. Der Begriff "Zweitsprache" kann auch eine dritte, vierte usw. erlernte Sprache bezeichnen; das entscheidende Kriterium dafür ist, "ob bereits eine Sprache erworben wurde oder nicht" (1987:15).

³Zur Entstehung und Vielfältigkeit des Corpus siehe Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1995:90.

⁴Vgl.: "... bodies of knowledge need not have the form of systematic theory, folk or scientific. They may be as modest as the inventory of mountain-climbing techniques or consist of an account of the elementary geology of erosion or describe the complex functioning of the mail service." (Keppler & Luckmann 1991:164; vgl. Eberle 1994, Hitzler & Honer & Maeder 1994b)

werden, wie Situationen in einem stärker institutionell geprägten Rahmen, in denen die Übernahme von ExpertInnen- und NichtexpertInnenrollen in gewisser Weise erwartbar ist (Unterrichtskommunikation, Beratungsgespräche etc.). Kompetenzunterschiede in diesem allgemeinen Sinn sind das Thema, die Untersuchung der Übernahme diesbezüglicher Rollen in konkreter Interaktion das Anliegen der Arbeit.

Für die vorliegende Untersuchung wähle ich eine konversationsanalytische Vorgehensweise.⁵ Dazu einige Bemerkungen.

0.2 Die Prämisse der "Herstellung" sozialer Wirklichkeit⁶

... the policy that every feature of sense, of fact, of method, for every particular case of inquiry without exception, is the managed accomplishment of organized settings of practical actions ... (Garfinkel 1967:32)

Ausgangspunkt ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Forschung ist die für diese Richtung zentrale Annahme, daß "die - von den Handelnden als vorgegeben erfahrene und selbstverständlich hingegenommene - gesellschaftliche Wirklichkeit und soziale Ordnung" (Bergmann 1981:11-12) erst durch das Handeln und Wahrnehmen von Gesellschaftsmitgliedern als solche hervorgebracht wird: Gesellschaftliche Wirklichkeit ist eine *Vollzugswirklichkeit*. "Erst in der sozialen Interaktion stellt sich die Objektivität von als "objektiv" wahrgenommenen Ereignissen, die Faktizität von als "faktisch" geltenden Sachverhalten her" (Bergmann 1994:6); soziale Strukturen sind erst dadurch überhaupt existent, daß sie im alltäglichen praktischen Handeln der Gesellschaftsmitglieder enaktiert werden, daß Handelnde sich in ihrem Handeln auf sie beziehen und sie dadurch (re)produzieren. "Realität ist keine 'freischwebende' Eigenschaft, sondern sie wird immer wieder neu in den Interaktionen zwischen Menschen 'hergestellt'." (Abels & Stenger 1989:107)

Um einem offenbar gängigen Mißverständnis (vgl. Heritage 1984, Hilbert 1990a, Kallmeyer 1988) vorzubeugen: Mit diesem Postulat wird nicht gesagt "that the social world is made up anew on each occasion of interaction" (Mehan 1991:73), daß also soziale Strukturen und Faktoren inexistent seien oder für konkrete Interaktion keine Rolle spielten: "The point is not that persons are somehow *not* male or female, upper or lower class, with or without power, professors and/or students. They may be, on some occasion, demonstrably members of one or

⁵Der Begriff "Konversationsanalyse" ist hier zu verstehen als *ethnomethodologisch geprägte* Konversationsanalyse; er wird gelegentlich auch anders oder unspezifisch als Oberbegriff verwendet (vgl. Bergmann 1994; Streeck 1983).

⁶Ich möchte hier lediglich einige methodologische Punkte der Konversationsanalyse aufgreifen und diskutieren, die für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Für Einführungen vgl. u.a. Bergmann 1981, 1994; Heritage 1984; Kallmeyer 1988. Einen Überblick über die Vielfalt ethnomethodologischer Forschungsrichtungen geben beispielsweise Maynard & Clayman 1991; Boden & Zimmerman (Hrsg.) 1991.

another of those categories. Nor is the issue that those aspects of the society do not matter, or did not matter on that occasion" (Schegloff 1991:51; vgl. Goodwin & Duranti 1992, ten Have 1991, Hausendorf 1992, Hilbert 1990a, Zimmerman & Boden 1991). Vielmehr wendet es sich gegen die gängige und als unbefriedigend angesehene Annahme, daß "objektive" soziale Strukturen, Regeln, Zwänge unabhängig von konkretem Handeln "out there" existierten und dieses determinierten und daß demzufolge konkretes Handeln mit Rekurs auf zugrundeliegende soziale Strukturen als deren zwangsläufiges Resultat voraussagbar und beschreibbar sei (Garfinkel 1967; vgl. Wilson 1991, Willems 1996).

The general misunderstanding of Garfinkel's proposal seems to arise from his refusal to treat social institutions as self-subsistent. But the fact is that no social institution can be treated as a self-subsistent entity which exists independently of the accounting practices of its participants ... The reproduction of institutional settings and the accounting practices through which they are constituted is an elementary and fundamental fact of institutional life. And to demand that institutions function in independence from these reproductive processes is, to adapt an earlier observation of Garfinkel's, 'very much like complaining that if the walls of a building were only gotten out of the way one could see better what was keeping the roof up' ... Each of the institutional realities discussed in this chapter subsisted as the robust product of an interlocking network of reflexively accountable practices. This feature of these realities ... reminds us too that the 'real world' is not any less real for all that. (Heritage 1984:229)

Soziale Interaktion, d.h. das Miteinander-Handeln von Mitgliedern einer Gesellschaft als Ausschnitt sozialer Realität, ist demzufolge nicht zu verstehen "als ein objektive Bedingungen reproduzierender Akt in einem Geflecht von Determinationen ..., sondern als Konstruktionsprozeß" (Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1995:89), in dem soziale Wirklichkeit von den Handelnden interaktiv in einer geordneten, methodischen Weise hervorgebracht wird (vgl. Gülich 1991). "To 'practice' social life is, literally, to work at its production, maintenance and transformation. Practice constitutes social life; it is not an incomplete rendition of some ideal form. Practice encompasses people's application of ideals and norms as well as practical action in concrete situations of choice." (Mehan 1991:82)

Die methodologische Konsequenz aus dieser Annahme ist "to think the other way round" (ten Have 1991:138): nicht von der Existenz angenommener sozialer Strukturen und Zwänge auszugehen und das Handeln der InteraktantInnen als durch diese vorbestimmt anzusehen, sondern von konkreter sozialer Interaktion auszugehen und das Handeln der TeilnehmerInnen darauf zu untersuchen, ob und wie sie sich erkennbar auf soziale Strukturen (Kontexte, Zwänge, Rollen ...) beziehen und diese enactieren. Kategorien sozialer Realität müssen im praktischen Alltagshandeln der Gesellschaftsmitglieder aufgefunden werden, d.h. sich aus dem untersuchten Gesprächsmaterial ergeben, nicht als vorab definierte Kategorien an das zu untersuchende Material herangetragen werden: "social facts must be immediately available to scientific inspection, not theorized into existence as a matter of logical necessity" (Hilbert 1990a:797; vgl. Bergmann 1981, 1994; Kallmeyer 1988; Streeck 1988).

0.3 Das analytische Problem: Die Verbindung von "Mikro" und "Makro"

In brief, the issue is how to convert insistent intuition, however correct, into empirically detailed analysis. (Schegloff 1991:66)

Die Annahme des "accomplishment" (Garfinkel 1967) sozialer Realität bezieht sich, wie die obigen Ausführungen bereits andeuten, auf interaktive Objekte jeder Größenordnung. Eine redeübergaberelevante Stelle ("transition relevance place", Sacks & Schegloff & Jefferson 1974), die Reparaturbedürftigkeit einer Äußerung, der sequentielle Bezug auf eine vorhergehende Äußerung usw. sind ebenso von handelnden Gesellschaftsmitgliedern interaktiv, geordnet und methodisch hervorgebracht wie die "Identitäten" von InteraktantInnen oder ihre Rollen im Gespräch, die "Normalität" (Sacks 1984b) oder das Geschlecht (Garfinkel 1967) einer Person, der Charakter oder Typ eines Gesprächs als Smalltalk oder seine Situierung in einem institutionellen Rahmen (vgl. u.a. Hilbert 1990a; Streeck 1984; Zimmerman 1992; Zimmerman & Boden 1991). Globalere Interaktionskontexte und soziale Faktoren⁷ sind dabei ebenso wie die sogenannten "Mikrostrukturen" das Produkt eines lokalen Schritt-für-Schritt-(turn by turn)-Herstellungsprozesses; die interaktive Herstellung globaler Strukturen geschieht mit denselben Ethno-Methoden, mit denen interaktiv lokal Ordnung produziert wird (vgl. u.a. Hilbert 1990a, Streeck 1988).⁸ Das Verhältnis von lokalen und globalen Strukturen ist als interdependent zu sehen: "social structure and social interaction are reflexively related rather than standing in causal or formal definitional relations to one another" (Wilson 1991:27). Globale Kontexte werden durch lokale Prozeduren hergestellt, wirken sich ihrerseits aber wieder auf die lokalen Konversationspraktiken aus: "locally organized sequential events contribute to the phased organization of the encounter as a whole, but ... they are also framed by it" (ten Have 1991:139; vgl. Garfinkel 1967, Heritage 1984, Heritage & Greatbatch 1991, Zimmerman & Boden 1991).

Nun sind Phänomene wie die Organisation von Sprecherwechsel, Reparaturen etc., also die grundlegenden Ordnungsmechanismen von Interaktion (eben die "Mikrophänomene/strukturu-

⁷Die Begriffe "Kontext", "Sozialstruktur" und auch "Makrophänomene" werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet (vgl. Goodwin & Duranti 1992); sie bezeichnen sehr unterschiedliche Phänomene, von der konversationsanalytischen Umgebung einer Äußerung (in der Konversationsanalyse im allgemeinen "sequentieller Kontext" genannt) über Identitäten oder Rollen der TeilnehmerInnen, ihre Beziehung zueinander, Art oder Zweck des Austauschs, Zeitpunkt oder Ort der Interaktion, institutionelle / organisatorische Settings bis hin zu Geschlecht, Religions- und Kulturzugehörigkeit. Ich fasse unter diesen Begriffen, zwischen denen ich nicht differenziere, alle Faktoren ungeachtet ihrer "Größenordnung" oberhalb der Grenze des direkt Wahrnehmbaren (d.h. zu erschließende Faktoren), auf die sich die InteraktantInnen beziehen und orientieren. Vgl. Wilson, der "social-structural context" beschreibt als "the participants' orientation to what their interaction is about and their relevant biographies and institutional identities in that particular situation" (1991:22).

⁸In diesem Sinne, meinen Schegloff und andere, ist die Unterscheidung von "Mikro" und "Makro" aus einer konversationsanalytischen Perspektive ohnehin nicht sinnvoll; Kontext ist nicht als etwas auf einer Makro-Ebene unabhängig Bestehendes zu begreifen (gegenüber den "kleinen" Interaktionsphänomenen auf der Mikro-Ebene), sondern Mikro-Phänomene *sind* (Elemente von) Kontext (Schegloff 1987:220ff; vgl. Coulter 1996, Hilbert 1990a, Mehan 1991).

ren") aufgrund ihres lokalen Charakters der Analyse in einer unmittelbareren Weise zugänglich als interaktive Festlegungen globaler Kontexte, die "sich eher erschließen als im strikten Sinn beobachten" lassen (Hausendorf 1992:90; vgl. Coulter 1996). Daraus ergibt sich das Problem, wie letztere analytisch adäquat zu erfassen sind.⁹ In diesem Zusammenhang wird insbesondere die Frage diskutiert, ob bzw. inwieweit Kontextwissen, das über die jeweilige Interaktion verfügbar ist, in die Analyse einfließen darf oder sollte.

Da nach der Prämisse des "achievement" *alle* Faktoren, die die Interaktion in irgendeiner Weise beeinflussen, als solche in der Interaktion hervorgebracht werden, müssen diese Einflußnahmen auch alle an der Oberfläche der konkreten Interaktion, "from the data themselves", ablesbar sein. "Für die in *Krankenhäusern, Schulen, Kirchen, vor Gericht* und anderen Institutionen auftretenden Erscheinungsformen von Interaktion muß man also - wie für die in Unterhaltungen auftretenden Erscheinungsformen auch - davon ausgehen, daß jedwede Einflußnahme als ein innerhalb und mit den 'Bordmitteln' (Luhmann) des Interaktionssystems ablaufender Vorgang zu gegenwärtigen ist. Die Analyse kann sich also auch in diesen Fällen auf die sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungsformen der Interaktion verlassen, d.h. sie benötigt keine *zusätzliche* Materialquelle" (Hausendorf 1992:89). Insofern ist von einem strikt konversationsanalytischen Standpunkt aus der Einbezug von Kontextwissen weder notwendig noch sinnvoll. Andere AutorInnen hingegen vertreten die Ansicht, daß ohne Hinzuzug solcher Informationsdaten ein singuläres Interaktionsereignis nicht adäquat erfaßt und analysiert werden könne. So argumentiert beispielsweise Mehan im Zusammenhang mit einer Studie, daß eine strikt konversationsanalytische Vorgehensweise zwar ermögliche, die geordnete, sequentielle Organisation des Interaktionsgeschehens zu beschreiben, dessen Zusammenhänge zu Faktoren außerhalb des konkreten Geschehens aber nicht zu erfassen vermöge,¹⁰ und schließt: "It takes ethnographic analysis of institutions to say something about the meaning, function and use of language in social events" (1991:90).

⁹Mit dieser Frage befinde ich mich offenbar in bester Gesellschaft; das Thema des sogenannten "Micro-Macro-link" erfreut sich in den letzten Jahren zunehmender Diskussion - sicher u.a. dadurch, daß die Zahl von Studien über Interaktionen bestimmter Typen oder in bestimmten institutionellen Settings (Arzt-Patient-Kommunikation, Unterrichtskommunikation, news interviews, Gerichtsverhandlungen, Notrufgespräche usw.) stetig steigt (vgl. Heritage 1995), nachdem die Konversationsanalyse sich zu Beginn primär mit den grundlegenden lokalen Ordnungsmechanismen von Interaktion befaßt hat (es sind indessen seit dem Beginn auch etliche Ansätze zur Beschreibung globalerer Organisationsprinzipien und/oder "kommunikativer Großformen" (Bergmann 1994) geleistet worden). Der Bedarf an Explizierung scheint aber grundsätzlicher Natur zu sein; die Frage der Konversationsanalyse nach den Organisationsprinzipien von konkreter, situierter Interaktion berührt zwangsläufig globalere Strukturen und Zusammenhänge, insofern sich die InteraktantInnen auf sie hin orientieren. "For ethnomethodological and conversation analytic purposes, social structure is a members' notion, something oriented to by the members of society" (Wilson 1991:27; vgl. Schegloff 1991).

¹⁰Mehan analysiert die Interaktion in einem schulpyschologischen Komitee, das die Aufgabe hat, Schulkinder nach ihrer Lernfähigkeit einzuteilen und zur weiteren Beschulung speziellen Einrichtungen zuzuweisen. Er stellt dar, daß die wirtschaftliche Motiviertheit der im Komitee getroffenen Entscheidungen, ein diese offensichtlich beeinflussender Faktor, konversationsanalytisch nicht faßbar sei, weil in der konkreten Interaktion Hinweise darauf fehlten.

Ähnlich äußert sich Kotthoff im Rahmen einer Untersuchung über kulturelle Differenzen: "Nur wenn in irgendeiner Weise soziokulturelles Wissen in die Analyse eingebracht werden kann, ist es möglich, die spezielle Situationsdefinition, die über solche Verfahren signalisiert wird, und ihre Ressourcen zu interpretieren ... Je besser die Gesprächsanalytiker/innen mit den Verhältnissen, in denen die Gespräche stattfinden, vertraut sind, umso adäquater dürfte ihre Analyse ausfallen." (1994:91; vgl. auch Hausendorf 1992; Cicourel 1987, 1987; Goodwin & Duranti 1992; Linell & Luckmann 1991)

Gegen die Vorstellung, gewußte "objektiv vorhandene" Kontexte in die Analyse einbringen zu können, wird wiederum eingewendet, daß jede Interaktion vielfältige mögliche Beschreibungen zuläßt, die alle "faktisch" korrekt sein können. Hinzu kommt, daß die faktische "Gegebenheit" eines bestimmten Settings allein die Interaktion noch nicht zu einer Interaktion *in diesem Setting* macht: Nicht jede Interaktion, die in einem Krankenhaus stattfindet, ist eine Interaktion innerhalb des institutionellen Settings "Krankenhaus" (Schegloff 1987); nicht jedes Gespräch in einer Notrufzentrale ist ein "Notrufgespräch" (Zimmerman 1992).¹¹ Damit stellt sich die Frage, welche Beschreibung "richtig" im Sinne von gerechtfertigt ist (Schegloff 1987, 1991).

Das Problem, sich mit vielfältigen Beschreibungsmöglichkeiten konfrontiert zu sehen, teilen die Analysierenden nun mit den InteraktantInnen selbst: Auch - bzw. in erster Linie - für diese sind grundsätzlich mehrere mögliche Identitäten oder Situationskonzeptionen "ready at hand"; das Problem, die Situation als eine bestimmte zu definieren, sich gegenseitig aufzeigen zu müssen, "wer wer ist" und "was gerade geschieht" (Zimmerman 1992), zwischen mehreren verfügbaren Settings zu wählen oder zu wechseln, ist in erster Linie ein Problem für InteraktionsteilnehmerInnen, und sie verfügen offenbar über Methoden, dieses Problem zu lösen.

Die prinzipielle Schlußfolgerung daraus, daß Indikatoren für die Orientierung der InteraktantInnen auf einen bestimmten Kontext "on the scene" oder "in the talk and conduct" (Schegloff 1992a:215) zu finden sein müssen¹² (vgl. Atkinson 1982, Heritage & Greatbatch 1991, Hilbert 1990a, Mehan 1991, Schegloff 1987, Wilson 1991, Zimmerman 1992), wirft allerdings im Hinblick auf konkrete Analyse in verschiedener Hinsicht Probleme auf.

Zum einen sind die konversationellen Daten, die in der Regel für die Analysen zur Verfügung stehen, aufgrund der technischen Bedingungen ihrer Dokumentation bereits verkürzt. So ist in Audio-Daten der gesamte visuelle und gestische Bereich nicht erfaßt; Blickkontakt, Mimik, Gesten, körperliche Positionierung ebenso wie beispielsweise die Verwendung von Stift und

¹¹Zimmerman unterscheidet bei einer Analyse der Organisation in einer Notrufzentrale "talk *as work*" von "talk *at work*" (1992:41f).

¹²Heritage & Greatbatch verweisen darauf, daß selbst ohne die Kenntnis des genauen Kontextes eine Interaktion in der Regel problemlos als Interaktion eines bestimmten Typs zu erkennen ist. Sie formulieren dies im Hinblick auf Radiosendungen: "It is a rare event to switch on a radio and to be unclear for more than a few seconds as to whether a news interview or some other form of social interaction (a 'discussion', for example) is taking place." (1991:109)

Papier im Rahmen einer Interaktion sind aber als unmittelbare Bestandteile des interaktiven Geschehens anzusehen.¹³ (Nicht zufällig haben die Begründer der Konversationsanalyse zu Beginn mit Telefongesprächen gearbeitet, bei denen sich dieses Problem nicht stellt; vgl. Heritage 1989:31f.)

Zum anderen führt das analytische Postulat des "from the data themselves" zu der grundsätzlichen Frage nach dem "Datenbegriff" (Hausendorf 1992:90). Mit der strikten Beschränkung auf rein *konversationelles* Material werden Elemente wie z.B. die Anwesenheit an einem bestimmten Ort (Hörsaal, Rathaus, Gerichtssaal, Wohnzimmer, Marktplatz) und zu einer bestimmten Zeit, ebenso wie Kleidung u.ä. ausgeblendet, die *den InteraktantInnen* eindeutig als sinnstiftende bzw. Interpretationsressource zur unmittelbaren Verfügung stehen (vgl. Hausendorf 1992, Cicourel 1987). Eine strikte Grenzziehung zwischen "Talk / Daten" einerseits und "Kontext" andererseits erscheint damit ausgesprochen problematisch.¹⁴

Im Zusammenhang mit der unmittelbaren Verfügbarkeit von Umgebung etc. für die InteraktantInnen ist ein weiterer Punkt zu bedenken.

Furthermore, although it may be assumed that 'external' social realities, relevant as context to the actors, will manifest themselves more or less obviously in their actions, the 'more or less' points to a serious methodological problem ... The actors may reciprocally take so much for granted about the context that they will not *show* the relevance of a particular external factor in talk. ... It is therefore a thorny methodological issue how, and under what conditions, analysts can identify 'silent' features in empirical data. (Linell & Luckmann 1991:18)

Die fehlende Notwendigkeit für die TeilnehmerInnen, die Relevanz eines kontextuellen Faktors anzuzeigen, kann auch aus einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte resultieren, aufgrund derer die TeilnehmerInnen sich die Kenntnis solcher Faktoren wechselseitig unterstellen können, was deutliche Verweise darauf oder explizite Aktualisierungen ebenfalls überflüssig macht.

Eine sinnvolle Antwort auf die Frage nach dem Einbezug von Kontextwissen ist wohl am ehesten im Zeitpunkt und in der Art und Weise des Hinzuzugs solches Wissens zu suchen.

Gewußte kontextuelle Faktoren einer Interaktion können bzw. dürfen nicht den Ausgangspunkt oder die Leitlinie der Analyse bilden. An erster Stelle muß die detaillierte Schritt-für-Schritt-Analyse der konkreten Interaktion mit dem Blick auf interne, konversationsstrukturelle Zusam-

¹³Vgl. die grundlegende methodologische Einstellung, daß "no order of detail in conversational interaction can be dismissed a priori as disorderly, accidental or interactionally irrelevant" (Heritage 1989:22).

¹⁴Die Frage nach dem Setting der Interaktion ist in grundsätzlicher Weise bedenkenswert. Auch wenn ein bestimmtes Setting allein nicht als entscheidend für die Art der Interaktion angesehen werden kann und sollte, scheint mir ein für die TeilnehmerInnen präsentenes spezifisches Setting doch aus der "unendlichen" Auswahl von möglichen Kontexten oder Situationsdefinitionen einige "näherliegend" zu machen als andere. Es wäre beispielsweise zu untersuchen, ob "settingferne" Situationsdefinitionen interaktiv aufwendiger sind als "settingnahe" (parallel zum preference-Konzept).

menhänge stehen: "the search for context properly begins with the talk or other conduct being analyzed" (Schegloff 1992a:197; vgl. Goodwin & Duranti 1992:4).

Kontextuelle Faktoren und globale Zusammenhänge sind für die Analyse nur dann relevant, wenn sie aus der konkreten Interaktion hervorgehen als Resultat einer beobachtbaren Orientierung der TeilnehmerInnen auf sie. Es muß gezeigt werden, daß beschriebene Kontexte *für die InteraktantInnen im Moment der Interaktion* relevant sind ("relevance rule" oder "relevancing procedure", Schegloff 1987; vgl. Heritage & Greatbatch 1991, Mehan 1991, Wilson 1991, Atkinson 1982, Hilbert 1990a, Zimmerman 1992). Darüber hinaus muß gezeigt werden, in welcher Weise beschriebene Kontexte im Detail mit dem Ablauf und der Gestaltung der Interaktion zusammenhängen: "that is to show how the context or the setting (the local social structure), *in that aspect*, is procedurally consequential to the talk. How does the fact that the talk is being conducted in some setting ... issue in any consequences for the shape, form, trajectory, content, or character of the interaction that the parties conduct?" (Schegloff 1991:52-53)

Schegloff (1991) verweist auf die Gefahr, aus einem primären Interesse an sozialstrukturellen Zusammenhängen heraus Phänomene allzu schnell als Eigenschaften solcher Strukturen einzuordnen, die aus sequentiellen, interaktions"internen" Erfordernissen resultieren, und sich damit der Chance zu begeben, mehr über die grundlegenden Ordnungsmechanismen von Interaktion zu lernen (vgl. Heritage 1995, Linell & Luckmann 1991, Pollner 1991, Wilson 1991). Nach seiner Auffassung sollten kontextuelle, sozialstrukturelle Zusammenhänge nur bzw. erst dann einbezogen werden, wenn Aspekte der Interaktion ohne diese nicht verständlich oder erklärbar erscheinen: "it has to be shown *that it is necessary to invoke such contexts* in order to understand aspects of the talk itself" (Schegloff 1991:64; meine Hervorhebung).

Anders gewendet ergibt sich hieraus eine mögliche Antwort auf den Hinzuzug externen Kontextwissens. Wenn gezeigt werden kann, daß die InteraktantInnen sich offensichtlich an etwas "außerhalb" der Interaktion orientieren, dieser Fakt selbst aber nicht unmittelbar aus der Interaktion erschließbar ist, dann erscheint es mir doch mehr als legitim (und sinnvoll), eine so entstehende "Verständnislücke" mit zusätzlichen Fakten zu schließen, wenn diese zugänglich sind. Dies mag über die Grenzen strikt konversationsanalytischen Vorgehens hinausgehen; darauf zu verzichten, würde aber einen möglichen Erkenntnisgewinn unnötig verschenken. Der *Ausgangspunkt* oder die Motivation für den Hinzuzug solches Wissens muß sich aber aus der konversationsanalytischen Beschreibung des konkreten Interaktionsgeschehens ergeben.¹⁵

Ein weiteres Problem im Hinblick auf aufgefundene Kontexte, auf das Schegloff hinweist, ist das ihrer adäquaten Charakterisierung oder Benennung. Schegloff argumentiert, daß alltags-

¹⁵Um dies an einem bereits erwähnten Beispiel zu verdeutlichen: Mehans Analysen (s.o. Fn. 10) bringen eine solche "Leerstelle" oder "Verständnislücke" konversationsanalytisch heraus. Die von ihm untersuchten Gespräche zeigen systematisch einen Verlauf, der konversationsintern oder konversationslogisch nicht erklärbar erscheint, und daran wird deutlich, daß die InteraktantInnen sich an Interessen orientieren, die außerhalb der konkreten Interaktion zu suchen sind. D.h. *daß* es etwas außerhalb zu suchen gibt, geht *aus der Analyse* hervor.

sprachliche, aber auch gängige sozialwissenschaftliche Begriffe nicht unbedingt geeignet seien, wenn sie der Forderung nicht genügen, sowohl die Art des Settings als auch seine Auswirkungen auf die Interaktion präzise zu fassen. Er kritisiert, daß in Studien verschiedener Disziplinen unterschiedliche Arten von Kontext zur Erklärung oder Präzisierung interaktiver Vorgänge herangezogen werden in einer Weise, die diese Kontexte als bekannt und problemlos faßbar voraussetzt und behandelt: "These "contexts" were treated as transparent; everyone would know what those different contexts were and how they would affect the meaning of something said or done in their course." (1987:221) Damit würde die Chance vergeben, im Detail zu studieren, was bestimmte Kontexte zu eben diesen macht, was ihnen ihren spezifischen Charakter verleiht und wie sie ihrerseits die in ihnen produzierten Äußerungen und Handlungen bestimmen und prägen. Die Zusammenhänge würden damit nicht erklärt, sondern verschleiert (vgl. Schegloff 1991).¹⁶

Hier scheint mir in der Tat ein analytisches Problem zu liegen, und zwar sowohl der Wahrnehmung und Einordnung vorhandener Hinweise als auch der Benennung.

Take the observation that 'physicians routinely ... ask questions, and patients routinely provide responses.' Rather than treating this as the observation that persons independently formulated as physicians disproportionately engage in a particular form of conduct, one might ask whether these persons can be 'doing being doctor' by conducting themselves in a particular way. One is then directed to close examination in order to specify in what respects it might constitute 'doing, and displaying doing, doctor'. One might note that constructing turns as questions is one part of 'doing being doctor', and one might be drawn into further specifying aspects of the talk ... as parts of this process - *if*, that is, there are such specifiable aspects. If there are, then attacking the problem in this fashion allows a claim of the participants' orientation to the 'doctor/patient'-ness of the interaction, rather than the more positivistic correlation of a type of activity with an independently given (but not demonstrably party-relevant) characterization of the parties. (Schegloff 1987:220)

Kotthoff kritisiert: "Schegloff erklärt uns leider nicht, woher wir wissen sollen, daß "doing being doctor" stattfindet" - m.a.W. *daß* das, was wir im Detail beobachten können, "doing being doctor" *ist* - wenn es das ist. "Die Analysierenden müssen ihr kulturelles Weltwissen einbringen, um dergleichen Inszenierungen interpretieren zu können. Schegloff reformuliert hier lediglich das Problem des Aufeinanderbezugs von technischer Ablaufbeschreibung und Interpretation. Die Interpretation kommt ohne den Einbezug von soziokulturellem Weltwissen nicht aus. Die Frage, WIE und WANN man kulturelles Wissen im Interpretationsprozeß explizit macht, bleibt bestehen" (Kotthoff 1994:77). Auf ein ähnlich gelagertes Problem verweist Hausendorf: "Daß bestimmte Verbalisierungen auf eine zugrundeliegende Speziesemantik verweisen ..., ergibt sich nur mittelbar aus diesen Erscheinungsformen selbst" (Hausendorf 1992:91).

¹⁶Schegloff demonstriert dies an den Beispielen "the context of an academic lecture" vs. "the context of ordinary conversation" (1987:221) und "laboratory setting" oder "experiment" (1991:54ff): "The vernacular characterization 'absorbs' the details of the talk as an unnoticed 'of course' in such a 'formulated-as-institutional' setting, and does not prompt one to note and explicate how the talk enacts 'doing being in that setting'" (1991:61).

Wenn es darum geht, die situationskonstitutive Bedeutung interaktiver Phänomene zu erfassen, die gemachten Beobachtungen in einen größeren Rahmen einzuordnen und ihnen 'einen Namen zu geben', sind wir offenbar letzten Endes wieder auf unser (intuitives?) Verständnis als kompetente Gesellschaftsmitglieder angewiesen. Willems formuliert dies - allerdings nicht im Ton bedauerlicher Begrenztheit, sondern als methodische Notwendigkeit - in einer grundsätzlichen Weise: "Auf allen Ebenen aller Arten von qualitativer Sozialforschung wird die *Urteilsfähigkeit* des Forschers als entscheidender Faktor vorausgesetzt." (1996:440)

Dies ist nun aber kein Problem, das erst auf der Ebene globaler Strukturen oder im Zusammenhang mit Benennungen einsetzt; im Prinzip sind wir in jedem Schritt und Detail der Analyse - angefangen beim *Verstehen* jedes einzelnen Äußerungsteils - auf unsere membership-Kompetenz angewiesen, um die Interaktion zu begreifen. "Dem Gesprächsanalytiker bleibt ... gar keine andere Wahl, als zumindest anfänglich von seiner Intuition und Kompetenz als Mitglied einer Sprachgemeinschaft Gebrauch zu machen. Doch kommt für ihn im folgenden alles darauf an, sein intuitives Verständnis zu methodisieren, d.h. sein implizites Wissen explizit zu machen und die formalen Mechanismen zu bestimmen, die ihm - wie den Interagierenden - die Interpretation bzw. die Ausführung des dokumentierten Handlungsgeschehens ermöglichen" (Bergmann 1994:12).

Die von Bergmann formulierte Anforderung ist auf das Benennungsproblem übertragbar: Gleichgültig, ob für die Benennung aufgefundener interaktiver Kontexte neue Begriffe geprägt oder bereits existente verwendet werden, es muß verdeutlicht werden, welche Struktur (mit welchen Bestandteilen) in diesem Begriff jeweils gefaßt werden soll.

Die hier diskutierten Fragen betreffen Probleme, die sich im Rahmen meines Themas zwangsläufig stellen. Kompetenzunterschiede sind ein Phänomen "oberhalb des unmittelbar Wahrnehmbaren"; mit der Übernahme unterschiedlicher Wissensrollen konstituieren die InteraktantInnen globalere Interaktionsstrukturen. Die Frage nach der Erfassung solcher Strukturen wird damit zentral, ebenso wie das Problem des Hinzuzugs von Kontextwissen (insbesondere wenn Interaktion in institutionellen Settings untersucht werden soll).

Der in diesem Zusammenhang mehrfach verwendete Begriff der "Rolle" erfordert einige weitere Bemerkungen.

0.4 Der Begriff der "Rolle"

Seit Dahrendorf¹⁷ zählt Rollentheorie "zum festen Bestand soziologischer Wissenschaft" (Haug 1984:482). Im allgemeinen werden zwei hauptsächliche Perspektiven auf die Rollenproblematik genannt: eine makrosoziologische oder auch systemtheoretisch-funktionale und eine mikro-

¹⁷Mit dem Erscheinen von Dahrendorfs Werk "Homo Sociologicus" 1953 wird gewöhnlich der Beginn der Auseinandersetzung mit Rolle und Rollentheorie in der BRD gleichgesetzt (vgl. z.B. Schüle 1989).

soziologische, auch handlungstheoretisch-interaktionistische Perspektive.¹⁸ Das grundlegende Anliegen beider Ansätze ist es, auf der Ebene der Theoriebildung die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft (Person und System) zu beschreiben, d.h. mit Hilfe des Rollenkonzeptes ein globales Modell der Gesellschaft zu entwickeln (vgl. Griese 1989:547).

Der systemtheoretische Ansatz geht von der Gesellschaft als einer Rollenstruktur aus, faßt soziales Handeln von Individuen als Funktion der sozialen Systeme, in die sie eingebunden sind, und stellt die Frage, wie sich makrosoziale Strukturen in Handlungen übersetzen (vgl. Schüle 1989:487). Jedes Individuum nimmt in einem (gesamt)gesellschaftlichen System bestimmte vorgeprägte Positionen (auch: Status) ein, aufgrund derer von ihm bestimmtes, durch gesellschaftliche Normen festgelegtes Verhalten erwartet wird. Soziale Rollen - als der dynamische Aspekt von Positionen (Linton) - sind danach definiert als "Bündel normativer Rollenerwartungen, die ... an Inhaber bestimmter sozialer Positionen herangetragen werden" (Peuckert 1995:262). Positionen und Rollen werden also als prinzipiell vom Individuum unabhängig existent angenommen. "Soziale Positionen bezeichnen dabei dauerhafte, von einzelnen Personen ablösbare Schnittpunkte sozialer Beziehungen im gesellschaftlichen Beziehungsgeflecht (z.B. Vater, Lehrer)" (Peuckert 1995:262). Soziale Rollen sind von konkretem Rollenverhalten abgehoben; sie werden gefaßt als "Leerstelle der sozialen Struktur, als jederzeit verfügbare Hülse für austauschbare Rollenspieler" (Wiswede 1977:17). Die Verhaltenserwartungen sind auf *Individuen* nur in deren Eigenschaft *als Positionsträger* gerichtet (vgl. Peuckert 1995, Griese 1989). Menschliches Verhalten ist danach durch die Existenz sozialer Normen kontrolliert und insofern voraussagbar (vgl. Griese & Nikles & Rülcker 1977:18). "Das Stück ist geschrieben. Als Gesellschaftsmitglied ist der Mensch Darsteller." (Haug 1984:484)

An diesem "klassischen" rollentheoretischen Ansatz wurde (in der kritischen Weiterentwicklung dieser Perspektive sowie aus anderen Perspektiven) in verschiedenen Punkten Kritik geübt. So wird eingewendet, daß in diesem Modell Gesellschaft zu statisch gesehen würde. In dieser deterministischen Konzeption sozialen Handelns "fallen also die institutionalisierten normativen Verhaltenserwartungen und die Bedürfnisdispositionen und Handlungsmotivationen der Akteure dergestalt zusammen, daß mit einem normenkonformen und damit auch allseitig befriedigenden Verhalten gerechnet werden kann ... Gesellschaft bedeutet dann die Unterwerfung aller unter ein nicht weiter ableitbares, rational nicht begründbares und daher auch nicht kritisierbares Wertesystem" (Joas 1980:150). Diese modellhafte Reduktion der sozialen Rolle läßt jeden aktiven Teil des Rollenhandelns außer acht; es bleibt kein Raum für Spontaneität, Kreativität und Individualität der Rollenspieler (vgl. Griese & Nikles & Rülcker 1977, Krappmann 1976).

¹⁸Haug ist eine Vertreterin eines weiteren Ansatzes; sie betrachtet Rollentheorie aus einer marxistischen Perspektive. Bei der folgenden (stark vereinfachten) Darstellung geht es aber nicht um Vollständigkeit; es sollen nur einige zentrale Punkte diskutiert werden. Vgl. zu ausführlicheren Darstellungen beispielsweise Griese 1989, Griese

Ein weiterer Aspekt der Kritik ist der, daß "die Existenz von Erwartungen unter Vorhandensein bestimmter Rollenkonfigurationen meist als gegeben unterstellt" wird und man "so tut, als wäre einhellig bestimmt, was denn nun in dieser Gesellschaft die 'Lehrerrolle', die 'Arztrolle' oder die 'Rolle des Bundespräsidenten' sei" (Wiswede 1977:67, 48-49). Dem wird entgegengesetzt, daß in der Regel nicht genau bestimmbar sei, welche Erwartungsmengen als zusammengehörig und rollenkonstitutiv anzusehen sind. Empirische Rollenstudien zeigen, daß es für viele Rollen keine eindeutigen Normen gibt, daß Unklarheiten und Inkonsistenzen hinsichtlich der Rechte und Pflichten einer Rolle bestehen können; überhaupt scheint es fraglich, ob die strukturellen Anforderungen für irgendeine Position sehr explizit, klar und konsensuell definiert sind. Die Annahme, es gebe *eine* Norm für einen gegebenen Verhaltensaspekt, der stets in gleicher Weise unabhängig von Situationen gültig sei, wird als nicht haltbar angesehen (vgl. Gerhardt 1971, Krappmann 1976, Wiswede 1977). Ihr steht das beobachtbare Verhalten von Individuen entgegen: "Rollen wären ja klar definiert, und man könnte sich die Mühe des Hinhörens und Nachdenkens 'schenken'. Auch das lästige 'Herantasten' an Definitionen und Sinn käme nicht vor, weil der Sinn von Interaktionen durch die Rollen, in die wir 'hineinschlüpfen', definiert wäre." (Abels & Stenger 1989:132)

Weiterhin wird die Konzeption, jeder Rolle entspreche eine Position als ihr strukturelles Korrelat, kritisiert: In dieser Sicht bleibe "die Abgrenzung jener Einheit, die als Bezugspunkt der Rollen-Position gewählt wird", ungeklärt, und es sei "unmöglich, Unterschiede in der positionalen Ausstattung oder Plazierung einer Rolle zu erfassen" (Gerhardt 1971:178, 177). Zudem wären Rollen ohne Position nicht existent; es darf dann nichts Rolle genannt werden, was nicht eindeutig aus definierten sozialen Positionen ableitbar ist. Gerhardt postuliert dagegen, daß es Verhaltensstandardisierungen gebe, die Typisierungsschemata, aber nicht positionell gebunden seien, und nennt Positionen als eine Form des strukturellen Kontextes von Rollen, Situationen als eine andere (vgl. Gerhardt 1971:191ff).

Der interaktionistische Ansatz (der in der Regel primär mit der Theorie des Symbolischen Interaktionismus assoziiert wird) bemüht sich ebenfalls um die Klärung der Bedingungen regelmäßigen sozialen Verhaltens mit Hilfe des Rollenbegriffs, doch legt er einen starken Akzent auf die aktiven Beiträge der Individuen bei der Definition und dem Spiel von Rollen (vgl. Peuckert 1995). Nach dieser Perspektive konstituiert sich Gesellschaft aus der Interaktion der einzelnen Individuen. Rollennormen sind nicht rigide, sondern sie lassen Spielraum für subjektive Interpretationen. Rollenhandeln ist nicht die bloße Umsetzung von Vorschriften und gesellschaftlich genormten Erwartungen; die Definition der Beziehung und die Entwicklung eines Handlungsplans in einer konkreten sozialen Situation sind als aktive, kreative Leistungen der Interpretation und des Entwurfs gefaßt (vgl. Krappmann 1976:152). "Rollen [sind] ganz allgemein in keinem 'Drehbuch' fixiert, das sich im stillen Kämmerlein studieren ließe, sondern sie werden im Ablauf der tagtäglich stattfindenden Vergesellschaftung in immer neuen

Definitionsversuchen von Situationen und Personen ausgehandelt und festgestellt" (Griese & Nikles & Rülcker 1977:54). Diese Konzeption der aktiven Teilhabe der Handelnden an der konkreten Ausgestaltung von Rollen wird mit Turners Begriff des "role-making" gefaßt: Rollen werden in der Interaktion durch die Handelnden gemacht, übernommen, modifiziert, sie sind das Produkt geteilter Sinndefinitionen über Handeln (vgl. Wiswede 1977:7, Joas 1980:152). Soziale Beziehungen stellen keine endgültig stabilisierten Erwartungsmuster dar; vielmehr wird in einer konkreten sozialen Situation immer nur ein tentativer, vorläufiger und unvollständiger Konsens erreicht. Dies ist aus interaktionistischer Sicht "nicht ein problematischer Grenzfall äußerster Instabilität, sondern Kennzeichen aller alltäglichen Interaktion, das auch den formalisiertesten sozialen Organisationen nicht völlig abgeht" (Joas 1980:152).

So schlägt Joas vor, den Begriff der Rolle "umgekehrt, nämlich von der unstrukturierten Interaktionssituation selbst aus, einzuführen". Er bemüht sich um eine Definition, in der "Rolle ohne Bezug zu Positionen definiert und doch nicht mit der bloßen Erwartung einzelner Merkmale oder Verhaltensweisen verwechselt" wird, und kommt zu folgendem Resultat: "Rolle ist also die normative Erwartung eines situationsspezifisch sinnvollen Verhaltens" (Joas 1980:155).

Auch nach der interaktionistischen Konzeption ist Rollenhandeln nicht beliebig, sondern immer schon durch Situationsdefinitionen, Erwartungen, Typisierungen vorstrukturiert. Die Rollenhaftigkeit menschlicher Existenz beruht darauf, daß die vergesellschafteten Anderen als Typen, Vertreter von Kategorien, Rollenträger wahrgenommen werden; ebenso wird das eigene Handeln als strukturiert, gesellschaftlich beeinflusst und kontrolliert erlebt, d.h. auch Handlungsweisen und -verläufe werden typisiert (vgl. Griese & Nikles & Rülcker 1977). Dieser Ansatz geht also ebenfalls von der Orientierung der Handelnden an vorgegebenen Normen, d.h. von der Existenz geteilter Rollenvorstellungen und -erwartungen aus. Er bezieht Erklärungsansätze über die Entstehung dieser Vorstellungen in Sozialisationsprozessen in die Theoriebildung ein. Drei Problemfelder sind für diese Perspektive zentral: Interaktion (Frage nach dem Geschehen in und Zustandekommen von Wechselbeziehungen, Gesetzmäßigkeiten sozialer Interaktion), Sozialisation (Entwicklung von Handlungsfähigkeit und sozialen Kompetenzen) und Identität (Erwerb, Aufbau und Behauptung) (vgl. Griese & Nikles & Rülcker 1977:32).

In dieser Perspektive sind alltägliche Vergesellschaftungsprozesse, die Konstitution von Handlungen im Kontext, konkrete Wechselwirkungen zwischen Akteuren im sozialen Umfeld Ausgangspunkt der Analysen. Im Zentrum des Interesses stehen Rollenhandeln in sozialen Interaktionen und der Aufbau von Rollenstrukturen durch Interaktion. Die Untersuchungen sind primär auf Vorgänge einzelner Interaktionen ausgerichtet, aber sie sind auf Generalisierung von individuellen Handlungsmustern auf institutionelle Strukturen angelegt (vgl. Gerhardt 1971:291).

Es liegt auf der Hand, daß ein Rollenbegriff wie der des klassischen systemtheoretischen Ansatzes mit einer ethnomethodologisch-konversationsanalytischen Sichtweise nicht vereinbar

ist (vgl. Kap. 0.2, 0.3). Die Rollenkonzeption der interaktionistischen Perspektive weist in einigen Punkten eine unbestreitbare Nähe zu einer ethnomethodologischen Position auf, so etwa in den Grundgedanken der aktiven Teilhabe der Handelnden an der Gestaltung des Rollenhandelns und der Konstitution von Gesellschaft durch die Interaktion der Gesellschaftsmitglieder sowie darin, bei der Untersuchung vom konkreten Handeln der Gesellschaftsmitglieder auszugehen. Dennoch bleibt der Rollenbegriff dieses Ansatzes bestimmten problematischen Begriffen und Konzepten verhaftet, was in zahlreichen Formulierungen zum Ausdruck kommt: "We *not only* conform to role expectations ..." (Zurcher 1983:13). "Die Rollenpartner orientieren ihr Verhalten an *vorgegebenen Normen*, die (komplementäre) Verhaltenserwartungen formulieren." "Rollennormen [sind] *nicht rigide* definiert ..., sondern [lassen] einen *gewissen Spielraum für subjektive Interpretationen* durch die Rollenpartner" (Krappmann 1976:308, 315). "When people speak of trying to 'make sense' of someone's behavior or to understand its meaning, they are typically attempting to *find the role* of which the observed actions are part." (Turner 1956:317) (Hervorhebungen von mir; vgl. auch die Formulierung "normative Erwartung" in der oben angeführten Definition nach Joas.)

Wie die Zitate deutlich machen, setzt auch diese Konzeption gesellschaftliche Normen, Rollen und auf diese gerichtete Erwartungen als immer schon objektiv und von Einzelnen unabhängig existent voraus, wenngleich sie die Flexibilität von Normen, einen Spielraum beim Rollenhandeln und die Möglichkeit nichtkonformen Verhaltens oder der Modifikation von Erwartungen annimmt.

Dies spiegelt sich auch in der Annahme, die Möglichkeit der kreativen Gestaltung einer Rolle durch die Handelnden sei abhängig vom Formalitätsgrad der Interaktion, was Turner beispielhaft für militärisches und bürokratisches Verhalten formuliert: "Das formelle Regulierungssystem schränkt den Rollengestaltungsprozeß ein, indem es sein Repertoire begrenzt und die Rollengrenzen starr werden läßt. In dem Maße, wie die Kontextbedingungen sich solchen annähern, in denen *das Verhalten vollständig vorgeschrieben ist* und jedes Fehlverhalten institutionell bestraft wird, erscheint der Prozeß der Übernahme und Gestaltung von Rollen zunehmend als *folgenloser Teil der sich ereignenden Interaktion*" (Turner 1976:117; meine Hervorhebung).

Dieser Ansatz bleibt also ebenso wie der klassische systemtheoretische der Grundauffassung verhaftet, daß dem (Rollen-)Handeln der Akteure eine feststehende soziale Struktur unterliegt (vgl. Hilbert 1981).

It is not simply that such normative constructions are problematic, if what is meant is that the determination of their content awaits detailed investigations ... Nor are we recommending a focus on the 'negotiated' or 'processual' character of such constructions ... if the implication of those terms is that special concepts or methodologies are required to understand how stable contents are achieved by members over the course of interaction. Whether 'problematic', 'negotiated' or 'processual', whether couched in the language of norms, as in the case of structural functionalists, or shared emergent meanings, as in the case of interactionists, the end

result is the same: stable social action is the product of the actor's orientation to and compliance with shared, stable ... norms or meanings. Norms, or meanings, presumably govern, guide, direct, and, for the analyst, account for action. (Zimmerman & Wieder 1973:288)

Auch in diesem Ansatz bleibt das Problem bestehen, was die Referenzpunkte für eine "Rolle", welches präzise die damit verbundenen Erwartungen, die gesellschaftlichen Normen sind; diese Konzepte bleiben unpräzise und unexpliziert und sind damit schwerlich praktisch handhabbar. Der Unterschied zwischen den hier skizzierten und einer ethnomethodologischen Position ist jedoch grundsätzlicher.¹⁹ Das Interesse der Ethnomethodologie gilt nicht abstrakten Regeln und Sozialstrukturen, sondern *interaktiven* Strukturen, Regeln und Normen, d.h. der Ordnung, die TeilnehmerInnen in ihrem Handeln darstellen und für dieses nutzen.

The ethnomethodologist is *not* concerned with providing causal explanations of observably regular, patterned, repetitive actions by some kind of analysis of the actor's point of view. He is concerned with how members of society go about the task of *seeing, describing, and explaining* order in the world in which they live. ... By invoking rules and elaborating their sense for specific cases, members are able to describe their own courses of action as rational, coherent, precedented, and the like, 'for all practical purposes'. The work of making and accepting such descriptions of conduct makes social settings appear as orderly for the participants, and it is this *sense and appearance* of order that rules in use, in fact, provide and that ethnomethodologists, in fact, study ... Our concern with 'order' is specifically and only with how it is being made visible, hence 'created' for practical action, through these practices." (Zimmerman & Wieder 1973:289; 292-293)²⁰

In einer ethnomethodologischen Perspektive kann demnach "Rolle" nur als ein interaktives Konzept sinnvoll sein.²¹ "Our recommendation is to view 'role' as an organizing concept used on occasion by actors in social settings, and to view its utility for actors in terms of what they can do with it; i.e., the work they require it to do, in sustaining the perceived stability of social behavior, whatever their immediate purposes. Viewed this way, roles are not behavioral

¹⁹Die Nähe oder Distanz zwischen diesen Ansätzen bzw. ihre Vereinbarkeit oder Unvereinbarkeit wird durchaus unterschiedlich gesehen. Vgl. zu dieser Diskussion beispielsweise Denzin 1973, Zimmerman & Wieder 1973, Maines 1977.

²⁰Entgegen den anderen Ansätzen, deren Erkenntnisinteresse auf die dem (Rollen-)Handeln der Akteure unterliegende soziale Struktur gerichtet ist, geht es aus ethnomethodologischer Sicht ausdrücklich *nicht* darum, über die Untersuchung konkreten Handelns zu grundlegenden gesellschaftstheoretischen Konzepten zu kommen: "Our own concern, then, is further to dispense with the idea that a scientifically sophisticated description of role behavior could be constructed" (Hilbert 1981:219). - Entsprechend dem Fokus auf *interaktiven* Strukturen sind auch die für den interaktionistischen Ansatz zentralen Fragen nach Identität und Selbst, Intentionen, Motivationen, Sozialisationsprozessen oder dem Erwerb von Handlungskompetenz aus einer ethnomethodologischen Perspektive irrelevant.

²¹Insofern der Terminus Rolle bereits "belegt" und gleichzeitig so unscharf und vieldeutig (Griese 1989) ist, erscheint es vielleicht nicht sehr glücklich, gerade diesen zu verwenden und damit den vielfältigen Definitionen eine weitere hinzuzufügen (vgl. Joas 1980). Unglücklicherweise ist er für die vorliegende Problematik auch einfach *passend*. Der von KonversationsanalytikerInnen in vergleichbaren Zusammenhängen verwendete Begriff (categorical / discourse / situated) "identity" (vgl. Sacks 1972, Wilson 1991, Zimmerman 1992 u.a.) erscheint mir mindestens ebenso "belastet".

matrices to be described and explained but are conceptual resources actors use to clear up confusion, sanction troublemakers, instruct others in the ways of the world, and so forth." (Hilbert 1981:216-217)

Das bedeutet, daß Joas' Vorschlag, den Begriff der Rolle von der Interaktionssituation selbst aus einzuführen (s.o.), in ganz grundsätzlicher Weise einzulösen ist, und zwar für jede konkrete Interaktionssituation neu. Interaktionen sind darauf zu untersuchen, ob und in welcher Weise die TeilnehmerInnen ihre lokalen Handlungen als einer größeren Verhaltenseinheit zugehörig darstellen und so eine Rolle im Sinne von 'bedeutungsvoller Verhaltenseinheit'²² konstituieren.

Mit einem solchen Konzept von Rolle kann das (Miteinander-) Handeln der GesprächsteilnehmerInnen in seinen interaktionsinternen Zusammenhängen untersucht werden, ohne die Frage nach interaktionsexternen Korrelaten dieser Verhaltensweisen oder zugrundeliegenden gesellschaftlichen Rollenverhaltensnormen und -erwartungen zu stellen. Entscheidend ist dann vielmehr, welche Handlungsweisen die InteraktantInnen als normiert, erwartbar usw. darstellen und behandeln.

Aus dieser Perspektive ist die Vorstellung, die Flexibilität des Rollenhandelns sei abhängig vom Formalitätsgrad der Situation, irreführend (bzw. diese Frage stellt sich überhaupt nicht). Im Hinblick auf die interaktive Konstitution von Rollen ist die Interaktion in "institutionell stark festgelegten" Settings in derselben Weise zu betrachten wie die Interaktion in informellen Settings. Rollen müssen in *jeder* Situation erst "gemacht" (durch das Miteinander-Handeln der TeilnehmerInnen hergestellt) werden; wenn Handeln in bestimmten Situationen als formaler und strikter festgelegt erscheint, dann deswegen, weil die TeilnehmerInnen ihr Handeln füreinander *als formal festgelegt und strikten Beschränkungen folgend darstellen und herstellen* (vgl. Kap. 0.2, 0.3).

Mit der hier skizzierten Konzeption können zudem Rollen im Sinne von interaktionsrelevanter konsistenter Verhaltenseinheit differenziert für Einzelaspekte betrachtet werden, wie beispielsweise für den Aspekt "Kompetenz", der mich hier interessiert. In klassischeren Konzepten von Rolle werden hingegen immer ganze Bündel von Aspekten zusammenfaßt, in denen die Einzelaspekte quasi "untergehen", d.h. nicht recht greifbar sind (vgl. die gängigen Beispiele wie "Lehrerrolle", "Vaterrolle" usw.).²³

²²Joas 1980. Die Grunddefinition von Turner, auf die er sich hier bezieht, erscheint mir - mit einer Abwandlung - als Kriterium eines interaktiven Konzeptes von Rolle ausgesprochen geeignet: "... a role consists of behaviors which are *presented* [im Original: regarded] as making up a meaningful unit" (Turner 1956:317). Vergleichbar ist Goffmans Konzept der "line" (Verhaltensstrategie) von InteraktionsteilnehmerInnen: "eine bestimmte *Strategie* im Verhalten ..., ein Muster verbaler und nichtverbaler Handlungen, die seine Beurteilung der Situation und dadurch seine Einschätzung der Teilnehmer, besonders seiner selbst ausdrückt" (Goffman 1994:10).

²³Tatsächlich würde es mir schwerfallen, irgendein Positions-Korrelat für "(Nicht-)ExpertInnen-Rolle" zu finden, das sich in diesem Aspekt "Wissen" erschöpfte, wohingegen mir zahlreiche (sehr heterogene) einfallen, für die dies ein relevanter Aspekt sein kann. Oder was wäre beispielsweise "die" angemessene Rolle für "ZweitsprachensprecherInnen" (falls dies eine Position sein kann)? Zu einer benachbarten Problematik vgl. Hilbert: "[W]hen is something a status and when is it a role? Though I can recite definitions of these two concepts, I have no idea whether, for example, 'teacher' is one or the other. It seems to be both or either, depending on how one talks about it,

0.5 Gegenstand der Arbeit II

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen stellt sich der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung nun präziser dar:

Mein Interesse gilt dem Phänomen von Kompetenzunterschieden in Interaktionen. Die Untersuchung soll aber nicht mit der Frage beginnen, was InteraktantInnen daraus machen, daß Kompetenzunterschiede "vorliegen". Es soll vielmehr ein Schritt früher angesetzt werden, mit der Untersuchung dessen, wie InteraktantInnen überhaupt dahin kommen, mit Kompetenzunterschieden als von ihnen wahrgenommenen und relevanten Interaktionsfaktoren umzugehen, d.h. wie sie diese Situation überhaupt erst herstellen, wie sie Mehr-Wissen oder Weniger-Wissen "tun" (Sacks).

Diese Fragestellung ergibt sich aus meiner Wahl einer konversationsanalytischen Vorgehensweise. Für den Versuch, das Phänomen an sich genauer zu begreifen und "to learn something about", ist es wenig erhellend, von der Annahme bestehender sozialer Strukturen auszugehen, die bestimmte Rollenverteilungen in der Interaktion determinieren, und das konkrete Interaktionsverhalten als zwangsläufiges Resultat dieser Rollen anzusehen - wie beispielsweise "[e]in gängiges (Vor-)Urteil über exolinguale Kommunikation sagt, daß die ungleichen linguistischen Kompetenzen der Interaktanten eine asymmetrische Rollenverteilung prädeterninieren" (Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1995:104). Vielmehr wird der Blick darauf gelenkt, wie die Teilnehmenden durch ihr Handeln die Situation herstellen, und auf das (reflexive) Verhältnis zwischen ihren jeweils lokalen Aktivitäten und der durch diese hergestellten Definition der Situation. Kompetenzunterschiede, wenn und soweit sie in der Interaktion eine Rolle spielen, sind im Rahmen dieser Situationsdefinition situiert: Sie sind ein Teil davon, und sie hängen vermutlich mit anderen Situationsaspekten zusammen; aber sie müssen interaktiv enaktiert werden. Selbst eine Interaktionsform wie "Unterricht" unabhängig von handelnden Personen zu denken, macht wenig Sinn. Daraus, daß eine staatlich geprüfte Lehrperson und 15 etwa gleichaltrige schulpflichtige Kinder in einem Klassenzimmer zusammensitzen, wird erst dadurch eine Unterrichtssituation, daß die jeweiligen Personen Handlungen ausführen, durch die sie die Rollen von Lehrenden respektive Lernenden übernehmen und anderen die komplementären Rollen anbieten. Ebenso wenig ist es sinnvoll, eine "objektiv bestehende" Expertise einer beteiligten Person als Parameter der Interaktion anzusehen, die in der Interaktion überhaupt nicht zum Tragen kommt. Daß jemand eine Kapazität auf dem Gebiet der Atomphysik ist, ist in einem Gespräch über Zuchtrosen wenig bedeutsam; daß jemand Expertin für klassische Musik ist, ist auch in einer Diskussion über Kunst nur dann von Interesse, wenn die InteraktantInnen sich in ihrem Handeln auf diese Tatsache beziehen und sie für die Interaktion relevant setzen.

Das Anliegen dieser Untersuchung ist also - formuliert "in 'open' form" (Schegloff 1991:62) - konkrete Interaktionen auf die in ihnen hervorgebrachten Situationsdefinitionen zu untersuchen;

i.e. upon context." (1990b:186)

der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Phänomen "Kompetenzunterschiede" und seinen Zusammenhängen mit anderen Interaktionsaspekten. Welche Aspekte dabei relevant sind, muß sich aus den analysierten Daten ergeben, denn: "It is not for us to *know* what about context is crucial, but to *discover* it, and to discover *new sorts* of such things. Not, then, to privilege sociology's concern under the rubric "social structure", but to discover them in the members' worlds, if they are there" (Schegloff 1991:66).

Ich werde Aufnahmen realer Gespräche aus unterschiedlichen alltäglichen wie institutionellen Interaktionssituationen Schritt für Schritt analysieren und dabei untersuchen, was einzelne Gesprächsaktivitäten im Ablauf der Interaktion für die Definition der Situation leisten; ich werde also versuchen, die jeweiligen Gespräch(sausschnitt)e "in ihrer inneren Logik und Dynamik zu erfassen und als sich selbst organisierende, reproduzierende und explizierende Strukturen zu untersuchen" (Bergmann 1994:8) und somit vom Detail der Interaktion ausgehend ein Verständnis des für die konkrete Interaktion gültigen Kontextes und der Zusammenhänge zu gewinnen. Dabei sollen Vorab-Kenntnisse über das jeweilige situative Setting zunächst ausgeblendet werden.²⁴ Das Phänomen der Kompetenzunterschiede soll in der Weise beleuchtet werden, in der es in der und für die Interaktion eine Rolle spielt: ob und wie die TeilnehmerInnen Kompetenzunterschiede herstellen, welche Zusammenhänge mit anderen Faktoren der Interaktion ersichtlich werden.

Nach der Beleuchtung des Phänomens in seinen konversationsinternen Zusammenhängen erscheint mir ein Blick auf "externe" oder situative Kontextfaktoren (soweit diese bekannt sind) aber durchaus interessant.²⁵ Ich gehe von den beiden Annahmen aus, daß zum einen das Handeln von Gesellschaftsmitgliedern nicht durch den Kontext determiniert ist, zum anderen die InteraktantInnen aber die Welt nicht jedesmal neu erfinden. Mit der Gegenüberstellung von interaktiver Situationsgestaltung und externen Situationsfaktoren soll der Frage nachgegangen werden, ob zwischen diesen beiden Ebenen Zusammenhänge sichtbar werden.

Für diese Arbeit erfinde ich die Welt ebenfalls nicht neu. Meine Analysen basieren auf den Erkenntnissen über grundlegende Organisationsmechanismen von Interaktion, die 30 Jahre konversationsanalytischer Forschung hervorgebracht haben: Ich nehme die Mechanismen von Sprecherwechsel, Reparaturen, sequentieller Organisation usw. als taken-for-granted-Grundlagen an.²⁶ Daneben stütze ich mich auf Erkenntnisse über die "rituelle Ordnung", der

²⁴Es liegt auf der Hand, daß ich Situationskenntnisse schon im Schritt der Materialauswahl einbringen muß, um Interaktionen auszuwählen, die im Hinblick auf mein Thema potentiell ergiebig sind, und um sicherzustellen, daß ich tatsächlich "Gespräche aus unterschiedlichen Interaktionssituationen" untersuche. Ein gangbarer Weg, Kontextwissen an dieser Stelle auszuschalten, ist mir - wie offenbar allen anderen auch - nicht bekannt.

²⁵Dabei handelt es sich zumeist nur um allgemeine Angaben zu Personen und Setting (etwa Nationalitäten, berufliche Tätigkeiten, Bekanntheitsgrad der TeilnehmerInnen, räumliche und zeitliche Gegebenheiten). Andere Daten wie etwa Befragungen der TeilnehmerInnen zum Gespräch o.ä. liegen uns nicht vor.

²⁶In der Konversationsanalyse wird das alltägliche Gespräch ("conversation") in der Regel als Grundform der Interaktion angesehen und die spezifischen Charakteristika anderer, z.B. bestimmter institutioneller Gesprächstypen werden als Transformationen der Strukturen dieser Grundform bestimmt (als erste haben Sacks & Schegloff &

soziale Organisation unterliegt - die "moralische Ordnung der sozialen Interaktion" (Bergmann 1991:314) - und das zu ihrer Beschreibung entwickelte Begriffsinstrumentarium (vgl. insbesondere Goffman 1974, 1994).²⁷ Diese beiden Sichtweisen auf Interaktion sind m.E. komplementär, insofern sie - mit den systemischen Zwängen einerseits und den rituellen Zwängen andererseits - zwei unterschiedliche Ebenen von Ordnungssystemen sozialer Interaktion in den Blick nehmen.²⁸

Jefferson (1974) dies auf der Ebene der "speech exchange systems" formuliert; vgl. Bergmann 1994; Heritage 1995). Hausendorf wendet dagegen ein, daß diese Sicht mit den konversationsanalytischen Prämissen nicht vereinbar sei: "Warum sollten Kategorien wie 'normal vs. abgewandelt' ... davon ausgenommen werden, ihre Relevanz ausschließlich 'from the data themselves' zu gewinnen?" (1992:89) Mir geht es nicht darum, die Frage zu entscheiden, welche Form (if any) als grundlegend angesehen werden kann, von der die anderen abgewandelt sind; m.E. kann aber die detaillierte Beschreibung der Strukturen von "conversation" als *deskriptive* Ressource zur kontrastiven Beschreibung genutzt werden (vgl. ten Have 1991, Heritage 1995).

²⁷Natürlich geht es auch hierbei nicht darum, abstrakte Zwänge zu postulieren, die die Interaktion beeinflussen, sondern der Punkt ist, ob und in welcher Weise die Handelnden sich gegenseitig die Existenz ritueller Regeln (z.B. Verstöße dagegen) anzeigen und sich an solchen orientieren.

²⁸Dazu gibt es auch gegenteilige Auffassungen; vgl. z.B. Watson: "the Goffman / ethnomethodology-conversation analysis pairing is ... quite distinct and indeed *irreconcilable*" (1992:2; meine Hervorhebung). Zu einer Diskussion der Beziehungen zwischen Goffmans Werk und Konversationsanalyse vgl. auch Bergmann 1991, Schegloff 1988, Willems 1996.

1. Exemplarische Analyse

Da es in dieser Arbeit nicht darum geht, vorab entwickelte Fragen oder Hypothesen am Material zu überprüfen, sondern allgemein einen Zugang zu Situationsdefinitionen und dem Phänomen von Kompetenzunterschieden in der Interaktion zu gewinnen, soll die exemplarische Analyse eines Gesprächs als Einstieg dienen. Dazu habe ich ein umfangreiches Gesprächs corpus gewählt: "Le système universitaire", das aus zwei Teilen besteht, einem in französischer Sprache ("ah oui' explication négative") und einem in deutscher Sprache ("ich weiß nicht wie lange man braucht um *ein* sprache wirklich zu beherrschen") geführten Gesprächsabschnitt (siehe Anhang; im folgenden SU I und SU II). Nach einer ersten Betrachtung der Globalorganisation des Gesprächs werde ich dem Ablauf der Interaktion Schritt für Schritt folgen und die Bedeutung der einzelnen Gesprächsaktivitäten in bezug auf globalere Zusammenhänge (Kompetenzen und Kompetenzunterschiede, Rollenkonzeptionen usw.) und die Definition der Situation herausarbeiten.²⁹

1.1 Die globale Organisation des Gesprächs

Der Ablauf des gesamten Gesprächs läßt verschiedene Phasen erkennen. Daher soll als erstes untersucht werden, wie die TeilnehmerInnen die Interaktion global organisieren. Betrachten wir zunächst den Beginn:

Die Aufnahme setzt in der bereits laufenden Interaktion ein. Anne evaluiert die Kommunikationssituation auf genereller Ebene, wobei sie sich offensichtlich auf den sprachlichen Aspekt bezieht: "évidemment c'est/ . pas très facile de commencer (en riant) des conversations comme ça . allez-y' parlez en français" (1-2). In diesem Moment verabschiedet sich im Hintergrund jemand (Pr) mit guten Wünschen für das Gespräch (2). Bernd reagiert zustimmend auf Annes Äußerung, indem er die Situation kommentiert mit "c'est comme dans le (..) laboratoire, [...] c'est un peu", was Anne ratifiziert ("oui", "mhm").

In Z. 4 markiert Christine mit einem Gliederungssignal ("alors,") einen Einschnitt und initiiert eine metadiskursive Aushandlung von Gesprächsfaktoren (4-10). Die InteraktantInnen legen fest, daß ein erster Teil des Gesprächs auf Französisch geführt werden soll (4-5). Dann thematisiert Bernd mit einer Frage die Vorgehensweise (5-6: "il faut euh: poser des questions' (à toi)"); Anne macht einen Gegenvorschlag (6-7: "oui c'est plus facile peut-être si c'est moi qui pose des questions' oui"), den Bernd ratifiziert. Er schließt sofort eine weitere Frage nach dem Thema an (7-9), die Anne und Christine beantworten (9-10); Annes Antwort zeigt, daß es nicht

²⁹Um die Analyse dieses recht umfangreichen Gesprächs corpus halbwegs übersichtlich darzustellen, werde ich sie nach Abschnitten getrennt behandeln, mit dem Schwerpunkt jeweils auf der inhaltlichen (1.2) oder der sprachlichen (1.3) Gestaltung.

um die Festlegung eines Themas, sondern um die Reihenfolge offenbar bereits feststehender Themen geht ("d'abord").

Die InteraktantInnen konstituieren also eine Konversationsaufgabe³⁰ in verschiedenen Komponenten: Sie legen ein Thema (Bielefelder Universitätssystem) und eine darauf bezogene Aufgabe fest (Bernd und Christine sollen Anne das Universitätssystem erklären), zudem eine Vorgehensweise (Anne soll Fragen stellen) und eine Kommunikationssprache (Französisch).

Weiterhin erfahren wir hier, daß im Rahmen des gesamten Gesprächs noch eine weitere Konversationsaufgabe zu behandeln sein wird (Anne soll den beiden anderen das französische Universitätssystem erklären); die Äußerungen in Z. 4-5 legen nahe, daß dieser Teil in einer anderen Kommunikationssprache geführt werden soll.

In den Festlegungen der Kommunikationssprache, der Reihenfolge der Konversationsaufgaben sowie der Konversationsaufgaben selbst (die überhaupt nicht verhandelt, sondern nur thematisiert werden) zeigen die InteraktantInnen durch die Form ihrer Äußerungen, daß sie nicht in diesem Augenblick Vorschläge dazu einbringen, sondern auf bereits Feststehendes zurückgreifen (z.B. bescheiden Anne und Christine Bernds Frage in Z. 7-9 übereinstimmend mit unabgeschwächtem "non ..."). Annes Vorschlag zur Vorgehensweise dagegen ist als persönlicher Vorschlag erkennbar ("c'est plus facile peut-être si ...").

Mit der Ratifizierung der Erklärungsaufgabe unterstellen die InteraktantInnen implizit eine unterschiedliche Verteilung von Kompetenzen hinsichtlich des betreffenden Sachgebiets: Bernd und Christine verfügen - generell und unspezifisch - über größeres Wissen als Anne; gleichzeitig signalisieren sie die Bereitschaft, zur Erledigung der Aufgabe entsprechende Rollen zu übernehmen.

In Z. 10-11 erkundigt sich Bernd nach Annes Interesse am Thema; er formuliert seine Frage als noch nicht zur Behandlung des Themas gehörig ("d'abord"). Anne bestätigt ihr ernsthaftes Interesse und begründet es mit einer Information über ihre Kenntnisse der Materie (11-13: "... pour l'instant' euh:, . j'ai pas compris grand chose,"); damit bringt sie explizit und in unspezifischer Weise einen geringen Wissensstand zum Ausdruck. Nach einem Kommentar Christines, mit dem sie das Sachgebiet als schwierig charakterisiert (13: "c'est très compliqué,"), initiiert Anne mit einer ersten Frage den thematischen Beginn (14ff).

In Z. I/229-230 schließt Anne das derzeit aktuelle Thema ("Reformuniversität") mit einem Kommentar ab: "ah oui, (?mais) c'est plus intéressant' alors ici je trouve, ". Auf eine Nachfrage von Christine beginnt sie eine Äußerung, in der sie die Universitäten in Frankreich bzw. in Lyon thematisiert (231-233). Darauf unterbricht Bernd sie, um mit einer metakommunikativen Äußerung das Gespräch auf globaler Ebene zu strukturieren: "on fait la deuxième partie

³⁰Ich übernehme den Begriff "tâche conversationnelle" von Dausendschön-Gay & Krafft. "On peut interpréter la tâche comme un ensemble de règles fixées par les interactants pour permettre la réalisation commune de la conversation actuelle." (1991a:38)

maintenant' ou quoi," (233). Anne akzeptiert "en souriant" diese Initiative, die sie mit "oui' on peut" ratifiziert. Bernd fragt nochmals nach: "on commence" (234) und lacht, während Anne ihre Ausführungen fortsetzt und dabei unmittelbar ins Deutsche wechselt (II/1ff).

Bernd verletzt mit der Unterbrechung Annes Territorium; durch Frageformulierung und Nachfrage, mit denen er seinen Gesprächspartnerinnen die Entscheidung über seinen Vorschlag einräumt (und worauf Anne mit ihrer Antwort reagiert), schwächt er die daraus entstehende Imagebedrohung ab; auch Annes Lächeln und Bernds Lachen an dieser Stelle sind als imagewahrende Maßnahmen zu betrachten, die die Bedrohung abschwächen.³¹ Durch diese Art der Initiative macht Bernd aber zudem deutlich, daß es der thematische Fokuswechsel in Annes Äußerung ist, der ihn dazu veranlaßt und sein Vorgehen rechtfertigt.

Annes unmittelbarer Wechsel der Kommunikationssprache, der im folgenden von den anderen ratifiziert wird, zeigt, daß dieser mit dem Übergang in die "deuxième partie" zusammenhängt (vgl. I/4-5): Er ist aus dem Interaktionsverlauf selbst in keiner Weise erklärbar. Damit machen die TeilnehmerInnen wieder deutlich, daß sie auf etwas bereits Feststehendes zurückgreifen.

Anne reformuliert nun zunächst auf Deutsch ihren vorherigen Kommentar und führt ihn aus (1-3). Dann setzt sie diesen Austausch mit Christine fort, die eine Rückfrage stellt (4), auf einen von Anne thematisierten Aspekt (5-6: "(..) ob es: äh bloß (..) von der uni bielefeld kommt' . oder ob es: . in allen . universitäten SO ist,") antwortet (6-7: "ich glaub schon' daß das generell so ist") und weitere allgemeine Informationen über das deutsche Universitätssystem liefert (7-11).

In Z. 11-12 leitet Anne zu einer expliziten Frage über ("ja weil . weißt du wie: das s/ . bei uns geht (da?) in frankreich,"); Christine reagiert mit Verneinung und einer expliziten Aufforderung ("nee' . erklär mal"). An dieser Stelle konstituieren die InteraktantInnen also eine neue Konversationsaufgabe: Das Thema ist das Universitätssystem in Frankreich, Anne soll es Christine erklären (Bernd nimmt an dieser Aushandlungssequenz nicht teil). Wie zuvor werden damit in globaler Weise unterschiedliche Kompetenzen impliziert; zudem bringt Christine in ihrer Antwort generell und unspezifisch Nichtwissen zum Ausdruck. Weiterhin wird die Vorgehensweise in bezug auf diese Konversationsaufgabe neu verhandelt: Durch ihre generelle Aufforderung "erklär mal" weist Christine Anne die Aufgabe der thematischen Strukturierung zu.

Interessant ist, daß diese neue Konversationsaufgabe, die zuvor indirekt als bereits festgelegt behandelt wurde (I/7-10), hier nicht - wie die Änderung der Kommunikationssprache - als mit dem Übergang zum zweiten Teil schlagartig gültig behandelt wird, sondern aus dem Gesprächsverlauf heraus als Thema entwickelt wird. Die InteraktantInnen markieren an dieser Stelle keinen Rückgriff auf etwas bereits Feststehendes.

³¹Zur Bedeutung von Lachen und Lächeln als Imageaktivität vgl. Brünger 1990. Brünger stellt in ihren Untersuchungen fest, daß Lachen als imageorientierte Aktivität sowohl lokal (im Moment einer Imagebedrohung) als auch global (als Entspannung im Anschluß an eine Krisensituation, hier häufig als gemeinsame Aktivität) zu beobachten ist; weiterhin beschreibt sie Lachen oder Lächeln als "vorgreifende" Aktivität im Sinne des Goffmanschen "Ersuchens". Vgl. auch Goffman (1974:221f.).

Anschließend stellt Anne zunächst ihren GesprächspartnerInnen eine Reihe von Fragen zu deren Wissenshintergrund (II/11-26), bevor sie mit einem ersten Punkt ins Thema einsteigt.

In Z. 167 ergreift Bernd eine globalstrukturierende Initiative, indem er metakommunikativ einen Themenwechsel vorschlägt: "dafür könnte man jetzt noch mal mit ner diskussion anfangen darüber' ..." (167-168). Er entwickelt dann eine Gegenüberstellung und Kommentierung der beiden Universitätssysteme, in deren Verlauf er zweimal seine zentrale Fragestellung formuliert: "da is(t) eben die frage was dann sinnvoller is(t)," (178) und "was am ende besser ist," (184). Mit seiner Initiative schlägt Bernd gleichzeitig einen Abschluß der bisherigen Gesprächsphase vor. Es ist unklar, was ihn dazu veranlaßt; seiner Aktivität geht keine Gesprächspause o.ä. voraus, die das vorangegangene Thema etwa als erschöpft markierte (der Beginn seiner Äußerung überschneidet sich sogar mit einem Kommentar Christines). Im Anschluß an Bernds Äußerung ergreift Anne das Wort und nimmt im Rahmen des vorgeschlagenen Themas Stellung, ratifiziert es damit. In Z. 191 folgt auch Christine mit einem Beitrag und ratifiziert den Themenwechsel damit ebenfalls. Damit haben die TeilnehmerInnen interaktiv die bisherige Konversationsaufgabe abgeschlossen und eine neue Konversationsaufgabe etabliert: die kontrastive Diskussion der beiden Universitätssysteme. Kommunikationssprache und Vorgehensweise werden für das neue Thema nicht neu verhandelt.

Eine neue Initiative der Globalstrukturierung wird an einem möglichen thematischen Abschlußpunkt (249-251: Reformulierung von Bernd, Ratifizierung von Anne, Pause) von Christine gestartet (251: "(leise) ja wir sollten ja noch über dies . la vie culturElle reden"). Sie ist hier aber nicht erfolgreich, weil Anne gleichzeitig einen früheren Aspekt rethematisiert.

An einem späteren potentiellen Abschlußpunkt (291-292: Evaluierung von Bernd, Ratifizierung von Anne, lange Pause) nimmt Bernd Christines globalstrukturierende Initiative wieder auf (293: "über was wollten wir/ sollten wir noch reden") und leitet einen Themenwechsel ein, der diesmal interaktiv vollzogen wird: Die TeilnehmerInnen formulieren das neue Thema als 'la vie culturelle sociale und quotidienne in Frankreich und hier' (293-295). In Bernds Formulierung wird, wie zuvor in Christines (251), deutlich, daß wiederum auf eine frühere Festlegung Bezug genommen wird ("sollten").

Dann initiiert Anne eine Neuaushandlung der Kommunikationssprache: "in bielefeld so kann man wieder auf Französisch sprechen," (295-296). Bernd macht einen Alternativvorschlag: "oder wir machen es in zwei sprachen [...] mit code switching daß wir immer französisch und deutsch sprechen, durcheinander wie wir es wollen," (296-301). Er äußert dann Bedenken hinsichtlich der Durchführbarkeit seines Vorschlages, die Christine bestätigt (302). Die Aushandlung wird nicht mit einem expliziten Resultat abgeschlossen (Anne konstituiert im Vollzug das Deutsche als Kommunikationssprache, als sie ins Thema einsteigt), doch manifestieren die InteraktantInnen hier eine geteilte Konzeption, nach der für dieses Thema keine Kommunikationssprache von vornherein feststeht.

Schließlich schlägt Christine in Z. 325-326 einen Abschluß des gesamten Gesprächs vor, indem sie auf die Uhrzeit zu sprechen kommt: "wie spät (is=n?) . (e)s is schon zwölf [...] wir müssen sogar schon aufhören". Ihre Initiative wird nicht befolgt; Bernd stellt eine neue Frage, und die drei setzen das Gespräch daraufhin noch eine ganze Weile fort. Aber Christines Äußerung macht wiederum deutlich, daß ihre Initiative sich auf einen früher festgelegten Punkt, nämlich auf eine Zeitbegrenzung, bezieht. Die Aufnahme endet während der Behandlung dieses Themas (Bandende).

Die InteraktantInnen nehmen also die Aufgabe der Globalstrukturierung im Vollzug der Interaktion als gemeinsame Aufgabe wahr, indem sie alle entsprechende Aktivitäten leisten; es ist nicht erkennbar, daß die Zuständigkeit dafür unter den teilnehmenden Personen ungleich verteilt wäre.

Die zahlreichen Verweise auf bereits feststehende Faktoren lassen sich in ihrer Gesamtheit nun noch weiter präzisieren. Es wäre zwar immerhin theoretisch möglich - wenn auch wohl etwas ungewöhnlich -, daß die InteraktantInnen selbst zu einem früheren Zeitpunkt ihre Themen und Konversationsaufgaben in einer strikten Reihenfolge sowie bestimmte Kommunikationssprachen und ein Zeitlimit festgelegt haben. Die Formulierungen "wir sollten ja noch über ... reden" (II/251) und "über was wollten wir/ sollten wir noch reden" (II/293) geben jedoch deutliche Hinweise darauf, daß Festlegungen von "außerhalb" der TeilnehmerInnengruppe gemacht wurden. Weitere Indizien sind die Kommentare zur festgelegten Kommunikationssprache in I/1-2 und der Vergleich mit dem Laboratorium (I/3-4); schließlich macht Bernd mit seiner Frage nach Annes Interesse am Thema (I/10-11) deutlich, daß er dieses nicht zwangsläufig voraussetzen kann - und das dürfte für ein von den InteraktantInnen selbst festgelegtes Thema doch einigermaßen ungewöhnlich sein. Dies alles legt den Schluß nahe, daß das Gesprächssetting insgesamt "von außen" (d.h. von nicht teilnehmenden Personen) arrangiert ist. Und damit könnten sich auch die guten Wünsche der Person in I/2 erklären.

1.2 Thematische Gesprächsabschnitte

1.2.1 "explication négative" - Das Bielefelder Universitätssystem (SU I)

Im Anschluß an die Aushandlungssequenz (1-13) thematisiert Anne einen ersten für sie problematischen Punkt (14-22), den sie mit einer expliziten Frage abschließt (21-22: "et pourquoi c'est comme ça' hein"). Damit folgt sie der ausgehandelten Vorgehensweise und übernimmt die thematische Strukturierung. Weiterhin bringt sie mit dieser Aktivität in einem konkreten Punkt Unwissenheit zum Ausdruck und impliziert, daß ihre GesprächspartnerInnen über dieses Wissen verfügen. Zudem gibt sie hier eine implizite Information zu ihrem Vorwissen: Sie hat bereits Seminare in Bielefeld besucht, wo sie die Beobachtung gemacht hat, die sie nun

anspricht. Mit ihrer Verwendung des deutschen Fachbegriffes 'schein' zeigt sie zudem fachterminologische Kenntnis.

Bernd ratifiziert zunächst die Frage (22: "(bas) ouais+"); nach einer Pause (4s) übernimmt er den nächsten Turn, setzt zu einer Antwort an und übernimmt damit die Erklärungsaufgabe. Er holt weiter aus und charakterisiert zunächst generell das deutsche Universitätssystem im Gegensatz zum französischen. Damit setzt er Annes thematischer Strukturierung seine eigene entgegen, indem er nicht direkt auf ihre präzise Frage antwortet, sondern globalere Aspekte thematisiert. Anne ratifiziert seine folgenden Ausführungen mit knappen, unspezifischen Rezeptionssignalen (23, 25: "hm").

Im Verlauf seiner Ausführung verwendet Bernd den deutschen Begriff "studienordnungen" (26) und setzt sofort zu einer Erklärung an, ohne daß Anne Verständnisprobleme anzeigt: "ça veut dire des: ehm . . . des . . .". Pausen und Zögerungssignale in Bernds Äußerung deuten auf Formulierungsschwierigkeiten hin. Schließlich übernimmt Anne das Wort; sie leitet ihren Beitrag mit einer Ratifizierung ("oui") ein und bringt den begonnenen Erklärungsteil an Bernds Stelle zum Abschluß (27-29). Damit zeigt sie deutlich, daß sie den deutschen Fachbegriff und seine Bedeutung verstanden hat.

Im Anschluß an Annes Äußerung übernimmt Christine die Erklärungsaufgabe. Sie bringt das Gespräch auf den anfangs von Anne thematisierten Punkt (29-30: "oui et il faut faire une certaine nombre de: . numéro de: . scheins").

In ihren Ausführungen verwendet sie mehrfach den deutschen Begriff "scheins" (30, 32, 34, 35) ohne Erklärung; da Anne ihn zuvor eingeführt hat, kann sie davon ausgehen, daß seine Verwendung keine Verständnisprobleme hervorruft. In Z. 35 benutzt sie das Wort "sprachenzentrum", ebenfalls ohne eine Erklärung zu geben. Auch dieser Begriff wird ohne Erklärungsanforderung oder Zeichen des Nichtverstehens von Anne ratifiziert.

Anne begleitet Christines Ausführungen mit häufigen Ratifizierungs- und Rezeptionssignalen. In Z. 32-33 stellt sie eine präzisierende Nachfrage. In Z. 36 formuliert sie eine verständnis-sichernde Reformulierung; dabei übersetzt sie das von Christine gebrauchte "faculté" (34-35) mit dem präziseren deutschen Begriff "LILIfakultät" (36). Bernd reformuliert parallel mit einem französischen Begriff (36: "c'est l'uer"). Nachdem Anne ihre Äußerung beendet hat, insistiert er auf seinem Begriff, den er diesmal deutlich betont: "oui c'est le /y e r/". Zu diesem Zeitpunkt kann er aufgrund der Äußerungen seiner Gesprächspartnerinnen davon ausgehen, daß die Verständigung bereits sichergestellt ist. Anne ratifiziert: "ah: oui d'accord l'uer".

Nachdem dieser Punkt abgeschlossen ist, thematisiert Anne einen weiteren Aspekt (41-42). Wieder gibt sie indirekt eine Information über ihren Wissensstand (sie weiß, daß es große und kleine Scheine gibt) und stellt auf dieser Basis eine präzise Frage: "c'est quoi' la différence . qu'est-ce que: les: (?.....)".

Christine beginnt, auf die Frage zu antworten (42-44); als sie Formulierungsschwierigkeiten hat (44), übernimmt Bernd den Turn und führt ihre Erklärung fort. Nachdem die "grands schein" geklärt sind, schweift Bernd aber ab und thematisiert einen neuen Aspekt: "oui' et: . en outre on a/ on a ici' euh . deux parties' de: . des études ..." (48ff).³² Er verläßt also Annes thematische Strukturierung, um selbstinitiierte Erklärungen zu geben.

In seinen Ausführungen verwendet er zunächst den Begriff "grundstudium", den er wiederum sofort übersetzt (50: "études de base"). Dann führt er "zwischenprüfung" (51) ein und setzt zu einer längeren Erklärung der 'Zwischenprüfung am Sprachenzentrum in Bielefeld' an; bei der nächsten Verwendung des Wortes übersetzt er es mit "des examens" (53). Anne begleitet Bernds Ausführungen mit knappen Rezeptionssignalen an Gliederungsstellen. Als Bernd in Z. 56-57 Formulierungsprobleme anzeigt und bearbeitet, ratifiziert sie parallel zu Bernds Äußerung mit "ouais", nach Bernds Fortsetzung "directeur du uer" noch einmal expliziter mit "d'accord, hein", nach Bernds folgendem Äußerungsteil, wo inhaltlich wie intonatorisch eine potentielle Abschlußstelle entsteht (58: "et là on reçoit ce certificat,"), erneut mit "(?oui) d'accord, oui". Bernd fährt fort; nach einer langen Reihe von Fehlstarts, Zögerungssignalen und Pausen greift er "ce zwischenprüfungszeugnis" wieder auf und läßt mit einem Reformulierungsindikator (65: "ça veut dire c'est:") eine weitere Erklärungsabsicht erkennen. Eine kurze Pause entsteht. Dann fährt Bernd mit einer Erklärung fort ("c'est un équi/ équivalent du deug,"), parallel setzt Anne zum Sprechen an (60: "oui c'"). Nach Bernds Äußerung übernimmt sie den Turn für eine sehr ausführliche Reformulierung von Bernds Erklärungen, die sie in explizite Ratifizierungen einschließt: "mhm d'accord ouais, . c'est une attestation' comme quoi tu as: [...] suivi' et:: compris' euh c(e) que tu as fait' . pendant [...] . (bas) les deux années ou (?les) trois années (?...) oui d'accord, +" (61-64). Sie zeigt damit sehr deutlich, daß sie durchaus verstanden hat, was Bernd so lange und mühevoll erklärt hat und daß von ihrer Seite kein Bedürfnis nach weiteren Erklärungen besteht; dabei präsentiert sie ihre Reformulierung als verständigungssichernde Aktivität, indem sie sie in Ratifizierungen einbettet.

Bernd hatte in Z. 48 sein Thema zu einem Zeitpunkt eingeführt, als Annes Frage nach 'petits et grands schein' noch nicht abschließend behandelt war. An dieser Stelle ergreift nun Christine das Wort: "oui et le petit' schein c'est ...". Sowohl durch den Inhalt als auch durch die Intonation ("petit") macht sie deutlich, daß sie damit an Annes Thema anschließt: Die "grands schein" sind behandelt worden, nun thematisiert sie die "petits schein". Mit dieser Art des Anschlusses (weder explizit verbale Rückführung zum Thema noch metadiskursive Behandlung des Themenrückwechsels) definiert sie Bernds Intervention als eine nunmehr abgeschlossene Nebensequenz (Jefferson 1972). Dabei ist eigentlich deutlich, daß auch Bernds Thema noch nicht abgeschlossen ist: Er hat es mit 'deux parties des études' eingeleitet, das Grundstudium

³²Es ist nicht erkennbar, ob Bernd mit diesem Schlenker das aktuelle Thema erweitern will; ein Bezug zu seinem thematischen Aspekt 'deux parties des études' könnte zum Beispiel darin bestehen, daß es "petits schein" nur im Grundstudium gibt.

behandelt und ist bis zur Zwischenprüfung gekommen, das Hauptstudium ist noch nicht genannt worden. Durch die Wiederaufnahme von Annes Thema behandelt Christine deren thematische Strukturierung als relevant. Bernd protestiert nicht, er verteidigt sein Thema in keiner Weise und erkennt damit Christines strukturierende Aktivität an.

Nach Abschluß des Themas leitet Anne von einer Ratifizierung direkt zu einer neuen Frage über (68), in der sie das Wort "klausuren" verwendet; sie zeigt damit erneut ihre Kenntnis der deutschen Fachterminologie. Die Informationen, die sie im folgenden von ihren GesprächspartnerInnen erhält, begleitet sie mit einer Erstaunen ausdrückenden Ratifizierung (69: "non_"), einer verständnissichernden Reformulierung (71-72) und expliziten Ratifizierungen (70-71, 71, 72).

Bernd übernimmt nach einer Pause (3s) das Wort mit "on fait cet exa/ examen final" (72-73). Er reformuliert "examen final" mit dem deutschen Begriff ("c'est le staatsexamen . on dit"); kurz darauf nennt er das Wort "prüfungsämter" (75), für das er wiederum eine französische Erklärung gibt (75-77). Er schließt seine Darstellung mit "et euh . . là (..) on écrit des des klausuren" ab. Erst an dieser Stelle wird der Bezug seiner Ausführungen zum Thema 'klausuren' ersichtlich (an der LiLi-Fakultät gibt es Klausuren nur im Examen). Anne reagiert auf Bernds Ausführungen einmal (75, im Anschluß an "prüfungsämter") mit einem knappen Rezeptionssignal ("mh") und an der Abschlußstelle in Z. 79 mit der Ratifizierung "oui d'accord,".

Nach einer Nebensequenz (79-96, s.u.) führt Anne in Z. 96 mit einer metakommunikativen Äußerung ("mais euh:, . encore à propos du système allemand") explizit zum Thema zurück und übernimmt mit einer konkreten Frage wieder die thematische Strukturierung (97-98: "... ça dure combien de temps ça,"). Im Verlauf der darauffolgenden Erklärungen benutzt Christine den Begriff "bafög" (103); Anne ratifiziert mit "hm". Christines folgender Äußerungsteil ist nicht verständlich ("tu (?...)"); Anne reagiert parallel mit "oui oui", was nahelegt, daß Christine eine verständnissichernde Nachfrage gestellt hat. Christine behandelt das Problem als erledigt, indem sie ansetzt, in ihrer Erklärung fortzufahren ("il faut"); sie wird jedoch von Bernd mit der Frage "tu connais ça" (103-104) unterbrochen. Der Höreindruck dieser Äußerung legt nahe, daß Bernd keine Informationsfrage stellt, sondern vielmehr sein Erstaunen darüber zum Ausdruck bringt, daß Anne den Begriff kennt; er macht damit deutlich, daß dies seiner Erwartung widerspricht. Anne reagiert mit einer komplexen Erklärung von "bafög": "des subventions quoi (?en fait) de:: [...] une sorte de [...] de bourse' mais la différence' c'est qu'il faut que tu rendes l'argent (?...)" (104-106); d.h. sie stellt die Richtigkeit ihrer Angabe praktisch unter Beweis. Diese Sequenz ist am besten auf der rituellen Ebene zu beschreiben. Anne behandelt Bernds Äußerung als Infragestellung ihres Verständnisses, die ihr Image bedroht, und reagiert mit einer *Herausforderung*:³³ Sie beweist, daß ihre Angabe stimmt und daß Bernd ihre Worte zu Unrecht

³³*Herausforderung* ist im Goffmanschen Sinne zu verstehen: Wenn das Image einer Person in der Interaktion bedroht wird, setzt die Behandlung der Bedrohung typischerweise einen korrektiven Prozeß zur Wiederherstellung

in Zweifel zieht. Auf ritueller Ebene fordert sie ihn damit auf, eine Ausgleichshandlung zu vollziehen. Bernd erkennt offenbar die Imagebedrohung für Anne, die er verursacht hat, denn er ergreift imagewahrende Maßnahmen, indem er bereits parallel zum ersten Teil von Annes Definition sehr explizit mit "oui&oui&oui&oui" ratifiziert und damit zum Ausdruck bringt, daß er ihre Angabe nicht in Zweifel ziehen wollte.³⁴ Christine nimmt daraufhin ihre von Bernd unterbrochene Struktur wieder auf und führt sie fort: "oui il faut que ...".³⁵

Auf Christines folgende Ausführungen reagiert Anne mit Ratifizierungen, mit denen sie die erhaltenen Informationen sehr deutlich als nicht bekannt behandelt (107, 108: "ah oui!", "ah bon!"). Das ist insofern besonders interessant, als diese Informationen aus dem inhaltlichen Verlauf der Sequenz eher erwartbar als ausgesprochen überraschend sind. Auch ansonsten zeigt sie in dieser Sequenz ein recht aktives Rückmeldeverhalten mit verständigungssichernden Reformulierungen (108, 113-114) und der Häufigkeit und Form ("oui", "ah oui", "ah oui d'accord") ihrer Ratifizierungen.

In Z. 114 führt Bernd zur Präzisierung der Studiendauer, die das aktuelle Thema ist, die verschiedenen Studiengänge als neuen thematischen Aspekt ein. Er folgt auch in dieser Sequenz dem Verfahren, die von ihm eingebrachten deutschen Fachbegriffe (116: "studiengänge", 119: "magister", 120-121: "diplomstudiengänge", 121: "lehramt") sofort auf Französisch zu erklären oder zu reformulieren bzw. erst eine Erklärung auf Französisch zu formulieren und dann den Begriff zu nennen.

Anne folgt seinen Ausführungen mit relativ knappen Rezeptionssignalen (115-121). Im folgenden stellt sie mehrere präzisierende Nachfragen, die sich auf dieses Thema beziehen (122-123, 138-141, Beginn von 145-150); sie akzeptiert damit die von Bernd initiierte thematische Entwicklung, während sie gleichzeitig verstärkt die thematische Strukturierung übernimmt. In

des rituellen Gleichgewichts in Gang, der die rituellen Schritte *Herausforderung* (challenge), *Angebot* (offering), *Akzeptieren* (acceptance) und *Dank* (thanks) umfaßt (Goffman 1994:28). Die *Herausforderung* ist dabei die Handlung, "durch die die Interaktionspartner die Verantwortung übernehmen, auf das Fehlverhalten hinzuweisen. Sie fordern implizit, daß die bedrohten Ansprüche aufrechterhalten werden müssen und daß das bedrohende Ereignis zurückgedrängt werden muß" (1994:26).

³⁴Bernds Handlung entspricht dem rituellen Schritt des *Angebotes* im korrektiven Austausch; seine Funktion "besteht darin, die Bedeutung zu ändern, die andernfalls einer Handlung zugesprochen werden könnte, mit dem Ziel, das, was als offensiv angesehen werden könnte, in etwas zu verwandeln, das als akzeptierbar angesehen werden kann" (Goffman 1974:156). Im konkreten Fall zeigt Bernd, daß er die Imagebedrohung für Anne wahrgenommen hat, und gibt gleichzeitig zu erkennen, daß er diesen Angriff nicht wirklich ausgeführt hat, da seiner Äußerung eine andere Intention zugrundelag (nämlich: Erstaunen ausdrücken) als die, die Anne verstanden hat (nämlich: ihre Aussage anzweifeln); die Imagebedrohung entstand also durch ein Mißverständnis. Goffman bezeichnet diese Art des korrektiven Handelns mit *Einspruch erheben* (Goffman 1974:157). - Damit soll keineswegs gesagt werden, daß Anne Bernds Absicht wirklich irrtümlich als Angriff verstanden hat (diese Frage ist in der Tat unerheblich), sondern lediglich, daß die InteraktantInnen dem Vorfall durch ihre Aktivitäten die beschriebene offizielle Bedeutung geben.

³⁵Das Schema des korrektiven Austauschs muß nicht notwendig in allen Schritten explizit ausgeführt werden (vgl. Goffman 1994:28). Im vorliegenden Fall werden die Schritte *Akzeptieren* und *Dank* nicht explizit vollzogen. Die InteraktantInnen zeigen hier, daß das rituelle Gleichgewicht wiederhergestellt ist, indem sie das Gespräch an dem Punkt, der vor Bernds Äußerung lag, wieder aufnehmen und weiterführen und damit der Vorfall als erledigt

dieser Sequenz zeigt sie wieder aktives Rückmeldeverhalten (Echofrage in 123; verständigungs-sichernde Reformulierungen in 126-127, 136-138; Kommentar in 127; häufige Ratifizierungssignale).

In Z. 128ff findet eine inhaltliche Aushandlung zwischen Bernd und Christine statt. Bernd schränkt die zuvor von Christine gemachte Aussage, mit dem Magisterabschluß könne nicht an Schulen unterrichtet werden (124-126), mit der Vermutung (128: "j(e) crois") ein, es gebe dazu Ausnahmen. Christine widerspricht dem (129: "mais pas maintenant,") und gibt auf Bernds Nachfrage ("non") hin eine Begründung: "à cause de/ du chômage [...] c'est pas possible que: ...". Bernd räumt diese Möglichkeit ein ("p(eu)t-être, ouais"). Dann stellt er eine Nachfrage ("qu'est-ce qu'on peut (...) faire encore' avec le magister"), womit er ihr implizit in diesem Punkt ein größeres Wissen zuschreibt. Christine antwortet: "tous les choses qu'on ne fait pas si ...". Bernd evaluiert ihre Antwort auf metadiskursiver Ebene: "ah oui' explication négative' mais:" (134-135); das nachgeschobene "mais:" deutet an, daß diese Antwort ihn nicht zufriedenstellt, jedenfalls hat sie anscheinend nicht seiner Erwartung entsprochen. Christine geht jedoch auf diesen Aspekt seiner Äußerung nicht verbal ein; nach kurzer Pause reagiert sie auf Bernds Evaluierung ihrer Antwort mit der einfachen Ratifizierung "oui,", die dadurch eine leicht provokative Nuance enthält, daß sie seine implizite Kritik an ihrer Antwort überhaupt nicht behandelt.³⁶ Damit verteidigt sie ihr Recht auf ihre eigene Darstellungsentscheidung. An dieser Stelle wird der Austausch durch eine Intervention von Anne unterbrochen, die Christines Äußerung nicht verstanden hat und Erklärung anfordert.

Als Bernd in Z. 141-142 eine Ergänzung zu einem eben erörterten Sachverhalt gibt, formuliert er sie als Vermutung und bringt abschließend explizit sein Nichtwissen zum Ausdruck ("p(eu)t-être ... j(e) sais pas"). Dasselbe ist in Z. 155-156 zu beobachten, wo Christine eine Einschränkung bezüglich ihres Wissens macht ("oui je ne suis pas très sûre"), bevor sie einen als Vermutung formulierten Sachverhalt darstellt.

Im Rahmen einer Erörterung der Abschlußprüfungen (148ff) fragt Bernd Christine nach einem Detail³⁷ (151: "au prüfungsamt aussi' ou:") und schreibt ihr damit wiederum punktuell eine höhere Kompetenz zu. Im Anschluß an Christines Antwort reformuliert Bernd den deutschen

behandeln.

³⁶Diese Interpretation stützt sich neben dem inhaltlichen Argument auf den Höreindruck, den die Transkription nur unvollständig wiedergeben kann. Goffman kommentiert solches Verfahren: "Der offensichtliche Trick besteht ... darin, daß der sich gelassen und unbeeindruckt gebende Urheber der witzigen oder bissigen Bemerkung mit seiner Antwort an einen Teil der wörtlichen Bedeutung des von dem anderen nicht wörtlich Gemeinten anknüpft." (1974:238)

³⁷Diese etwas verkürzte Formulierung ist mißverständlich: Natürlich haben wir keine Möglichkeit festzustellen, wen Bernd tatsächlich ansprechen möchte (Videomaterial könnte in dieser Hinsicht sehr aufschlußreich sein). Es läßt sich jeweils nur feststellen, wer auf Äußerungen reagiert und sich damit als angesprochen definiert, und das ist im vorliegenden Fall Christine.

Begriff auf Französisch ("à l'administration,"), womit er sich offenbar an Anne richtet. Anne reagiert darauf in einer Weise, die an die 'bafög'-Sequenz erinnert: Sie ratifiziert sehr ausführlich ("oui oui d'accord, ouais") und reformuliert ihrerseits auf Französisch: "devant un jury' quoi," (152-153). Es ist nicht eindeutig, ob Anne Bernd Formulierungshilfe anbieten will, indem sie einen passenderen Begriff nennt, oder ob sie ihm zu verstehen geben will, daß sie verstanden hatte und seine Übersetzung unnötig war. Auffällig ist, daß dieser Austausch zwischen Anne und Bernd geschieht, während Christine parallel dazu offenbar bereits im Thema fortfährt, worauf der verständliche Teil ihrer Äußerung (152: "dissertation") und ihre folgende Fortsetzung (153) schließen lassen.

In Z. 162 thematisiert Bernd den Lehramtsstudiengang ("oui, et pour les enseignants' ..."); sein Anschluß legt nahe, daß er an etwas früher Gesagtes anknüpft. In der Tat hat Anne ihre vorherige Thematisierung (145-150), die dann zum Examen im Magisterstudiengang führte, mit der Frage "... ça s(e) traduit comment' (..) la différence" eingeleitet.

Bernd nennt den Begriff "premier staatsexamen" und übersetzt ihn nach zahlreichen Fehlstarts und Zögerungen mit "premiers examens: finaux". Anne ratifiziert mit "oui" und ergänzt: "après le hauptstudium, ça s(e) fait" (164-165). Daran, daß diese Information aus Bernds Ausführungen nicht hervorging, wird deutlich, daß sie bereits den deutschen Begriff "premier staatsexamen" verstanden hat. Bernd behandelt ihre Äußerung als Formulierungshilfe, indem er reformuliert: "après le hauptstudium, on a ses/ ses euh . premiers staatsexamen" (180-181). Anne ratifiziert ("mhm"); Bernd fährt fort: "après ça on:", wobei er das letzte Wort dehnt. Anne führt Bernds angefangene Satzstruktur in der Form interaktiver Vervollständigung (Gülich 1986) mit "fait la ref(e)renDariat (?...)" fort. Bernd reformuliert "referendariat," und leitet mit "ça veut dire" zu einer Erklärung über, obgleich Anne mit ihren Aktivitäten zu erkennen gibt, daß ihr der Sachverhalt bekannt ist und von daher keiner weiteren Erklärung bedarf.

Anne reagiert auf seine Erklärung mit der in Ratifizierungen eingebetteten Nennung eines französischen Begriffs: "oui stagiaire, professeur stagiaire ouais". Auch mit diesem Beitrag läßt sie erkennen, daß sie hier nichts Neues erfahren hat. Bernd ratifiziert zunächst den französischen Begriff ("ah bon,"), dann fragt er nach: "ça existe aussi en france" (169-170). Es ist deutlich, daß diese Frage über ihren eigentlichen Frageinhalt hinaus noch eine weitere Funktion hat: Bernd zeigt, daß es nicht seiner Erwartung entspricht, daß Anne sowohl den Begriff als auch den Sachverhalt kennt, und formuliert eine Hypothese darüber, woher ihr Wissen stammt. In dieser Weise interpretiert Anne Bernds Äußerung, denn sie antwortet auf zwei Fragen: Zunächst verneint sie (170-172), dann erklärt sie den Ursprung ihrer Kenntnisse (172-174). Aufschlußreich ist hier auch, daß Bernd an einer Stelle (173) ein Rezeptionssignal gibt, an der weder eine Gliederungsstelle ist, noch Anne bereits neue Informationen gegeben hat, nämlich nachdem Anne den zweiten Teil der Antwort eingeleitet hat mit "mais je connais ça' parce que"; damit unterstützt er Annes Interpretation, daß in seiner Frage diese zweite implizit enthalten war.

Anne gibt in dieser Antwort Aufschluß über ihren Wissenshintergrund, der ihren beiden GesprächspartnerInnen offensichtlich unbekannt ist: Sie war schon einmal in Deutschland, hat als Assistentin an einer deutschen Schule gearbeitet und dort deutsche Referendare kennengelernt, mit denen sie sich ausgetauscht hat. Bernd ratifiziert bereits den ersten Teil von Annes Ausführung ("comme j'ai travaillé dans un lycée en allemagne") in einer Form, die zum Ausdruck bringt, daß ihm dies eine Erklärung für den von ihm nicht erwarteten Wissensstand Annes gibt: "a:h bon,". Die InteraktantInnen behandeln hier das bei Anne vorhandene Wissen als erklärungsbedürftig.

Im Anschluß an diese Sequenz entsteht eine Pause. Dann ergreift Anne die Initiative (175) und führt das Thema weiter, indem sie auf der Grundlage ihres Wissens einzelne Sachverhalte formuliert (175, 176, 180-182); sie tut dies jedoch hypothetisch, zum Teil explizit fragend (181: "... non' ..."), und fordert Bestätigung bzw. Präzisierung an, womit sie ihre Kenntnisse als unsicher markiert. Bernd bestätigt ihre Ausführungen, präzisiert und ergänzt sie zum Teil durch zusätzliche Informationen (177-178, 182-184), beschränkt sich jedoch auf recht kurze Beiträge im Rahmen der durch Annes Fragen etablierten konditionellen Relevanz.

Bis zum Ende des Gesprächsabschnittes ist es Anne, die alle weiteren Themen einführt (184-185, 187-189, 194-195, 209-213). Bernd und Christine halten sich in ihren Antworten relativ eng an die von Anne vorgegebenen Fragen und Themen. Eine einzige Ausnahme hierzu bildet die Passage in Z. 194: Anne hat zuvor gefragt, welche Studiengänge mit einem Diplom abgeschlossen werden (187-189). Christine antwortet und erhält bei einem Formulierungsproblem Hilfe von Bernd und von Anne (191-192). Dann ergreift Bernd das Wort zu einer Reformulierung ("ils (..) peuvent faire des/ des diplômes"), die keine neuen Informationen enthält, schließt dann mit "ça veut dire" einen Erklärungsbeginn an: "un examen: . . /f:/ général' [...] dans ce:"; er verläßt also den Rahmen der konditionellen Relevanz von Annes Frage. Hier entsteht eine kurze Pause, nach der Anne das Wort ergreift und eine neue Frage stellt (194-195). Sie nutzt zwar eine Redepause, um den Turn zu übernehmen, doch liegt hier keine redeübergaberelevante Stelle (Sacks & Schegloff & Jefferson 1974) vor, da Bernds Äußerung offensichtlich weder inhaltlich noch formal vollständig ist. Anne geht (zumindest verbal) nicht auf Bernd ein oder versucht zu klären, worauf er hinauswollte. Bernd akzeptiert ihre Redeübernahme jedoch und geht im folgenden mit Christine zusammen auf Annes Frage ein. Er gesteht ihr also das Recht auf die thematische Strukturierung des Gespräches zu und akzeptiert, daß sie seinen begonnenen Gesprächsbeitrag als nicht relevant behandelt.

Als Anne in Z. 229-230 in einem Kommentar auf die Universitäten in Frankreich zu sprechen kommt (231-233), schließen die InteraktantInnen im folgenden das Thema "Bielefelder Universitätssystem" ab (s.o. Kap. 1.1).

1.2.1.1 Zusammenfassung der Beobachtungen

In dieser Gesprächsphase bearbeiten die InteraktantInnen die zuvor interaktiv festgelegte Konversationsaufgabe (vgl. Kap. 1.1): Sie behandeln die Erklärung des Bielefelder Universitätssystems, das heißt die Vermittlung diesbezüglichen Wissens, als Hauptanliegen der Interaktion. Mit der Etablierung dieser Konversationsaufgabe (Erklären) implizieren sie in genereller und unspezifischer Weise unterschiedliche Kompetenzen in bezug auf das Sachgebiet.

Im Hinblick auf dieses Sachgebiet führen die TeilnehmerInnen im Gespräch systematisch unterschiedliche Gesprächsaktivitäten aus; durch die Formulierung ihrer Äußerungen bringen sie unterschiedliches Wissen darüber zum Ausdruck.

Anne stellt Fragen, fordert Informationen und Erklärungen an; wenn sie Aussagen darüber einbringt, formuliert sie diese als unsicher oder fragend. Mit ihren Aktivitäten bringt sie in konkreten Punkten Nichtwissen oder Unsicherheit über ihr Wissen zum Ausdruck. Ihre einzelnen Gesprächsaktivitäten ergeben insgesamt ein konsistentes Bild: Anne übernimmt die Rolle einer Nichtexpertin. Gleichzeitig impliziert sie mit ihren Aktivitäten, daß ihre GesprächspartnerInnen über das notwendige (Mehr-)Wissen verfügen, um ihre Fragen zu beantworten, und fordert sie auf, dies zu tun: Sie weist ihnen ExpertInnen-Rollen zu. Auch durch Rückmeldeverhalten, mit dem sie signalisiert, daß sie neue Informationen erhält und Kenntnisse gewinnt, etabliert sie die Relevanz geleisteter Erklärungen für die Erfüllung der Interaktionsaufgabe und bestätigt so ihre Nichtexpertinnen-Rolle und die ExpertInnen-Rollen ihrer PartnerInnen.

Bernd und Christine ihrerseits erklären und liefern Informationen, entsprechen Annes Aufforderungen. Sie zeigen damit, daß sie über das erforderliche und unterstellte Wissen verfügen. Mit ihrem Gesprächsverhalten übernehmen sie die Rollen von ExpertInnen und bestätigen Annes Nichtexpertinnen-Rolle.

Mit ihren lokalen Gesprächsaktivitäten agieren die InteraktantInnen also die Rollen aus, die den zu Beginn implizierten generellen Kompetenzunterschieden entsprechen. Sie etablieren in konkreten Punkten die Relevanz der Kompetenzunterschiede für das Interaktionsgeschehen.

Im Gespräch wird deutlich, daß "ExpertIn" und "NichtexpertIn" nicht Alles- oder Nichts-Wissen bedeutet. Zum einen ist (Nicht-)Wissen graduell zu begreifen. So beweist die Nichtexpertin Anne im Verlauf des Gesprächs recht umfassende Kenntnisse über das deutsche Universitätssystem sowie die entsprechende Fachterminologie. Die ExpertInnen Bernd und Christine bringen punktuell Wissenslücken und Unsicherheiten zum Ausdruck; Bernd weist Christine in manchen Punkten höhere Kompetenz zu. Die ExpertInnen zeigen, daß sie nicht "allwissend" sind, ohne dies als Gesichtsbedrohung zu behandeln.

Zum anderen ist Wissen für das konkrete interaktive Geschehen immer nur relational von Bedeutung, d.h. als Mehr-Wissen gegenüber Weniger-Wissen, verbunden mit dem praktischen

Zweck der Vermittlung. So werden z.B. Beiträge mit der Modalität der Vermutung von den ExpertInnen ebenso wie von den NichtexpertInnen formuliert. Die ExpertInnen bieten mit entsprechenden Äußerungen mögliche Antworten auf offene Fragen; sie zeigen damit, daß sie aufgrund ihrer Kenntnisse in der Lage sind, Hypothesen zu bilden, auch wenn sie die Antwort nicht wissen. Wenn die Gesprächspartnerin demgegenüber weder das entsprechende Wissen noch die Fähigkeit zur Hypothesenbildung zeigt, so stützt diese Kombination die Verteilung von ExpertInnen- und Nichtexpertinnen-Rollen.

Die als Vermutungen präsentierten Äußerungen der Nichtexpertin fungieren als Bestätigungsfragen; auch wenn die dargestellten Informationen als zutreffend bestätigt werden, steht hier die Darstellung der Fähigkeit zu Hypothesenbildung (Vermutung) der Darstellung sicheren Wissens gegenüber. Die rollenkonstitutive Wirkung der Gesprächsaktivitäten liegt also nicht allein in der Art ihrer Präsentation (sprachliche Form der Äußerung), sondern in ihrer sequentiellen Eingebundenheit und der interaktiven Behandlung.

Die Art und Weise, wie die Situation unterschiedlicher Kompetenzen in Verbindung mit einer diesbezüglichen Erklärungsaufgabe interaktiv gestaltet wird, hängt mit der thematischen Strukturierung des Gesprächs zusammen.

Die TeilnehmerInnen legen für diese Erklärungsaufgabe die Vorgehensweise fest, daß Anne Fragen stellen soll, d.h. das Gespräch thematisch strukturiert (s.o. Kap. 1.1). Indem Anne diesen Vorschlag zum Vorgehen einbringt sowie im folgenden präzise Fragen stellt, bringt sie implizit ihre Vorstellung von der Bearbeitung der Interaktionsaufgabe zum Ausdruck: Sie möchte auf der Grundlage ihres bereits vorhandenen Wissens Fragen stellen und sich die Dinge erklären lassen, die sie noch nicht weiß. Damit zeigt sie (ebenso implizit) an, daß sie bereits über Vorwissen verfügt, welches sie befähigt, ein "bestimmtes Nicht-Gewußtes" von einem "bestimmten Gewußten" (Redder 1990) abzugrenzen. Dies steht allerdings in gewissem Widerspruch zu ihrer anfänglichen expliziten Charakterisierung ihres Wissensstandes "pas compris grand chose".

Anne übernimmt also im Gespräch eine NichtexpertInnen-Rolle, behandelt dabei aber ihren faktischen (Nicht-)Wissensstand als die Ebene, die für die Erfüllung der Konversationsaufgabe relevant ist.

Christine ratifiziert mit ihrem Gesprächsverhalten Annes Konzeption der Vorgehensweise. Sie hält sich mit ihren Antworten in dem Rahmen, den Anne durch ihre Fragen vorgibt, initiiert selbst keine Themen und behandelt in Zweifelsfällen Annes thematische Strukturierung als die relevante.

Bernd hingegen setzt Annes Strukturierung häufiger eine eigene entgegen, indem er den Rahmen der von ihr etablierten konditionellen Relevanz überschreitet und in Eigenregie Fakten und Aspekte als darstellungs- bzw. erklärungsbedürftig behandelt. Er folgt offenbar einer generellen oder abstrakten, von Annes konkretem Wissensstand unabhängigen Konzeption

dessen, was und wie er erklären muß, um der Konversationsaufgabe gerecht zu werden.

Auch die deutsche Fachterminologie handhaben die beiden ExpertInnen unterschiedlich. Christine richtet sich dabei an der Frage der Verständigung aus: Wenn Anne die von ihr verwendeten deutschen Fachbegriffe versteht, sieht sie offenbar keine Notwendigkeit, diese auf Französisch zu übersetzen oder zu erklären (besonders deutlich in der 'bafög'-Sequenz, wo sie Erklärungsbedarf vermutet, aber nach Annes Ratifizierung auf eine Erklärung verzichtet). Dies steht für sie zu ihrer Gesprächsaufgabe, das Universitätssystem auf Französisch zu erklären, offenbar nicht im Widerspruch.

Bernd dagegen erläutert systematisch die von ihm eingeführten Fachbegriffe auf Französisch, entweder vor oder nach der Nennung des deutschen Begriffs. Dabei wartet er grundsätzlich keine Manifestation von Nichtverstehen ab. Es ist nicht eindeutig, ob Bernd unterstellt, Anne verstehe die Begriffe nicht (diese Interpretation legt er in Z. 151 nahe), oder ob er damit einer "Modell"vorstellung von Erklären in französischer Sprache folgt (diese Hypothese wird gestützt durch die Fälle 'referendariat' (167) und 'uer' (37), wo er schlechterdings kaum von einem Verstehensproblem auf Annes Seite ausgehen kann).

Die unterschiedlichen Konzeptionen von Bernd und Anne (Ausrichtung der Erklärungsaufgabe an generellen Zuordnungen von (Nicht)Wissen versus am faktischen Wissensstand) manifestieren sich in wiederholten "Kämpfen" um die thematische Strukturierung, auch wenn diese nicht explizit thematisiert und ausgetragen werden. Solche zeigen sich u.a. darin, daß Anne nach Thematisierungen von Bernds Seite auf dieser Ebene verstärkt die Initiative übernimmt, und besonders deutlich, als sie Bernds nicht angeforderte Erklärungen unterbricht, um einen eigenen Aspekt zu thematisieren.

Der Zusammenhang zwischen der Strukturierungsaufgabe und dem Kompetenz-Aspekt der Situation wird weiterhin daran deutlich, daß Anne auf "Infragestellung" ihres Wissens (vgl. 'bafög'-Sequenz) in ähnlicher Weise reagiert wie auf nicht angeforderte Erklärungen: Sie behandelt beides als Unterschätzung ihres tatsächlichen Wissensstandes.

In diesem Zusammenhang ist auch Annes Rückmeldeverhalten aufschlußreich, das systematische Unterschiede aufweist. Bei ihr sind im wesentlichen drei deutlich unterschiedliche Formen von Rezeptionsverhalten zu beobachten. Eine dieser Formen bilden Ratifizierungsaktivitäten, mit denen sie zum Ausdruck bringt, daß sie neue Informationen erhält oder Zusammenhänge versteht, die ihr unklar waren; mit diesen Aktivitäten markiert sie die Relevanz der geleisteten Beiträge. Solches Verhalten zeigt Anne systematisch in Sequenzen, in denen die GesprächspartnerInnen mit ihren Ausführungen direkt auf ihre Fragen und Aufforderungen antworten.

In Passagen, wo Bernd selbstinitiiert Sachverhalte darstellt und Erklärungen abgibt, die Anne nicht angefordert hat, reagiert sie dagegen entweder mit insgesamt sparsamen und unspezifischen Rezeptionssignalen, mit denen sie nicht mehr erkennbar zum Ausdruck bringt, als daß sie

zuhört, oder aber mit demonstrativ ausführlichen, teilweise expandierten Reformulierungen von Bernds Ausführungen; andere Aktivitäten dieser Art sind dadurch markiert, daß Anne, um sie auszuführen, Christines Rederecht verletzt (153-154, ebenso ihre Erklärung von 'bafög'). Mit dieser Form der Rückmeldung macht Anne deutlich, daß (weitere) Erklärungen nicht notwendig sind; in dieser Weise behandelt Bernd jedenfalls ihre Aktivitäten, indem er seine Ausführungen an diesen Stellen beendet.³⁸ Mit der o.g. Unterbrechung (194) weist sie in anderer, sehr deutlicher Weise einen Beitrag als irrelevant aus.

In bezug auf die Ausrichtung der Erklärungsaufgabe (und damit zusammenhängend die thematische Strukturierung des Gesprächs) läßt sich im Interaktionsverlauf eine Veränderung erkennen. Den "Wendepunkt" bildet die 'referendariat'-Sequenz: Bis zu diesem Zeitpunkt weichen die Situationskonzeptionen von Bernd und Anne in der oben beschriebenen Weise deutlich voneinander ab. Im Anschluß an diese Sequenz zeigen die beiden aber konvergent(er)e Konzeptionen: Sie richten die Konversationsaufgabe gemeinsam an Annes konkretem Wissensstand aus, indem Bernd im wesentlichen Annes Strukturierung akzeptiert. Diese Entwicklung ist möglicherweise darauf zurückzuführen, daß hier zum wiederholten Mal ein impliziter Konflikt entsteht. Offensichtlich spielt aber auch eine Rolle, daß hier zum ersten Mal Annes Vorwissen (bzw. dessen Basis) explizit thematisiert wird.

Die InteraktantInnen machen in diesem Gespräch deutlich, daß einer (interaktiv ratifizierten) Konversationsaufgabe unterschiedliche Ebenen von (interaktiv ratifizierten) Kompetenzunterschieden zugrundegelegt werden können: generelle oder abstrakte Wissensunterschiede oder aber das faktische Wissen der Beteiligten. Die Zuweisung der Aufgabe der thematischen Gesprächsstrukturierung ist eine Methode, das Zusammenspiel von Kompetenzunterschieden und Erklärungsaufgabe interaktiv zu organisieren: Die thematische Strukturierung (durch konkrete Fragen) bietet der NichtexpertIn im Prinzip die Möglichkeit, der Konversationsaufgabe ihren Wissensstand zugrunde zu legen und unnötige Erklärungen (die sie als imagegefährdend behandelt) zu vermeiden.

In diesem Gespräch machen verschiedene weitere Beobachtungen deutlich, daß die InteraktantInnen selbst ihr lokales Handeln in größeren Zusammenhängen sehen.

³⁸Keppler (1989) beobachtet in einer Untersuchung von Wissensvermittlung in alltäglichen Gesprächen ebenfalls unterschiedliche Methoden, mit denen die Belehrtene eine Beendigung der Vermittlung initiieren können: die Verweigerung von Rezeptionssignalen, die Behauptung von Verständnis (etwa durch eine entsprechende Ratifizierung) oder die Demonstration des Wissens durch dessen Anwendung. Die Demonstration von Wissen hat nach Keppler eine stärkere Wirkung als seine bloße Behauptung; auch in ihren Analysen zeigt sich, daß eine entsprechende Behauptung manchmal nicht ausreicht, um die Belehrung zu stoppen. Keppler weist darauf hin, daß der/die Belehrtene mit der Demonstration von Wissen einen eigenständigen Redezug produziere, damit die Rolle der passiven TeilnehmerIn verlasse und so auch auf formalerer Ebene anzeige, daß das footing der Interaktion (temporäre Lehrenden- vs. Lernenden-Rolle) ungültig werde (1989:551ff). - Zur Funktion von Rezeptionssignalen und Schweigen vgl. auch ten Have 1990.

Wir hatten gesehen, daß Anne im Anschluß an eine lokale Zurückweisung von Erklärungen ('bafög') die nachfolgend gegebenen Informationen (die sich zum Teil nicht gerade durch Neuheit auszeichnen) deutlich ratifiziert, d.h. "demonstrativ" ExpertInnen-Aktivitäten als relevante Beiträge behandelt und eine Nichtexpertinnen-Rolle spielt. Sie macht damit deutlich, daß ihre lokale Zurückweisung einer Rollenaktivität potentiell als Zurückweisung oder Infragestellung der etablierten Rollenverteilung insgesamt gesehen werden kann (indem sie sich bemüht, diese mögliche Interpretation ihrer Aktivität zu entkräften). Dem vergleichbar ist, daß sie demonstrativ ausführliche Reformulierungen (mit denen sie die Experten-Aktivitäten wirksam stoppt) in Ratifizierungen einbettet, d.h. als verständnissichernde Aktivitäten präsentiert: So vermeidet sie eine offene Zurückweisung der lokalen Aktivität (und damit eine Infragestellung der gültigen Rollen).

Diese Gesprächsstrategien legen den Schluß nahe, daß die TeilnehmerInnen die Zurückweisung bzw. Infragestellung einer gültigen Rollenkonstellation als imagegefährdend ansehen.

Ein weiterer Zusammenhang betrifft die Erwartungen, die die TeilnehmerInnen offensichtlich mit der Zuweisungen unterschiedlicher Kompetenzen verbinden. Insbesondere in der 'bafög'- und der 'referendariat'-Sequenz wird offensichtlich, daß das punktuelle Wissen von Anne, der ausgewiesenen und ratifizierten Nichtexpertin, den Erwartungen ihrer GesprächspartnerInnen widerspricht und erklärungsbedürftig ist (besonders in 'referendariat'). Diese Zusammenhänge zwischen globalen Zuordnungen und lokalen Wissensmanifestationen spiegeln sich in der interaktiven Bearbeitung dieses Vorfalles: Anne erklärt die Ursache dieses unerwarteten Wissens, d.h. sie stellt zwischen ihrem konkreten Wissensstand und ihrer globalen Nichtexpertinnen-Rolle Vereinbarkeit her.

1.2.2 "ein sprache" - Das französische Universitätssystem (SU II/1-167)

Nach dem expliziten Übergang in den zweiten Gesprächsabschnitt und einer thematischen Übergangsphase initiiert Anne zunächst eine längere Sequenz (11-26), in der sie explizit das Wissen und den Wissenshintergrund ihrer GesprächspartnerInnen über das französische Universitätssystem erfragt (s.o. Kap. 1.1). Dabei ergibt sich im wesentlichen folgendes: Christine sagt explizit, daß sie im Prinzip nichts über das französische System weiß; sie fordert Anne ausdrücklich zum Erklären des Systems auf ("erklär mal") und weist ihr damit auch die Aufgabe der thematischen Strukturierung zu.

Bernd hingegen hat bereits ein Semester in Lyon studiert; er zeigt, daß er aufgrund seiner Erfahrungen zumindest mit den grundlegenden Strukturen vertraut ist, und beweist mit der Verwendung französischer Fachbegriffe (18: 'partiels', 21: 'licence') auch Kenntnisse hinsichtlich der Fachterminologie. Explizite Angaben über seinen Kenntnisstand macht er jedoch nicht; auch zur Erklärungsaufgabe oder der diesbezüglichen Vorgehensweise nimmt er nicht ausdrücklich Stellung.

In Z. 26-27 schließt Anne die Fragesequenz mit Ratifizierung und Evaluierung ab und leitet nach Strukturierungssignalen ins Thema über, indem sie einen ersten Punkt thematisiert ("ah ja . na egal . also JA . bei uns' geht es . mit: . den (frz.) u v,") und im folgenden erläutert.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs etabliert sie verschiedene thematische Aspekte des französischen Universitätssystems (39ff: 'deug'; 58ff: 'prüfungen'; 78ff: 'licence'; 86ff: 'berufstätige Studierende'; 120ff: 'prüfungen wiederholen') und liefert dazu Informationen und Erklärungen. Damit übernimmt sie die Erklärungsaufgabe und ebenso die Aufgabe der thematischen Strukturierung, indem sie im wesentlichen festlegt, welche Aspekte des Systems zu behandeln sind.

Im Verlauf ihrer Ausführungen verwendet Anne französische Fachbegriffe (27 "u v", 40 "deug", 63 "partiels", 71 "les terminaux", 81 "licence", 82 "licence conditionnelle") und erklärt diese entweder vorab oder anschließend: Zum Beispiel nennt sie für die Abkürzung "u v" zunächst nach einer Erklärungsmarkierung die französische Langform (28: "das heißt . unité de valeur,") und formuliert dann eine Erklärung auf Deutsch: "das heißt seminar' also . unterricht,"; in Z. 40 nennt sie zunächst die französische Abkürzung "deug", dann die französische Langform, die sie im folgenden implizit mit "ein diplom" gleichsetzt. Als sie in Z. 82 den Fachausdruck "licence conditionnelle" einführt, stellt sie eine verständnissichernde Nachfrage ("verstehst du conditionnel") und schließt, ohne eine Antwort abzuwarten, eine Erklärung an (83-86). Mit dieser erkennbar rhetorischen Frage³⁹ zeigt Anne, daß sie auch in bezug auf Fachausdrücke bestimmte Vorstellungen davon hat, was erklärungsbedürftig ist, und diesen folgt. Christine gibt parallel ein Rezeptionssignal ("mh"), dessen Bedeutung nicht eindeutig ist.

Bereits eingeführte Fachbegriffe (73-74 "unité de valeur", 85 "u v", 86 "deug") verwendet Anne im weiteren Diskurs auf Französisch.

Christine begleitet Annes Ausführungen mit gelegentlichen Ratifizierungs- und Rezeptionssignalen, an einer Stelle (37) mit einem kommentierenden Pfeifen; mehrfach stellt sie Präzisierungs- und verständnissichernde Nachfragen oder Fragen zu weiteren Details (33: "teilnehmen . einfach nur"; 35-36: "also man muß praktisch ..."; 41: "nach zwei jahren,"; 76-77: "das is(t) aber immer/ immer in jahre aufgeteilt ..."; 98-99: "und warum gibt es das' ..."; 118-119: "also es gibt zwei verschiedene regelungen ..."; 128-129: "wie groß ist denn der (..) prozentsatz ..."; 148: "was is(t) das denn . aufseherin"). Mit ihren Aktivitäten zeigt sie, daß sie Informationen erhält, die für sie neu sind, und manifestiert punktuell weiteren Erklärungs- oder Wissensbedarf. Sie bestätigt damit die Relevanz der von Anne geleisteten Informationen und Erläuterungen.

Bernd stellt an keiner Stelle Fragen zum Universitätssystem, mit denen er einen Wissensbedarf manifestierte. Einmal liefert er im Rahmen von Annes Darstellung ihrer persönlichen

³⁹Dies bedeutet nur, daß die Äußerung nicht die Funktion einer interaktiven Frage hat. Es kann ihr sehr wohl eine andere kommunikative Funktion zugeschrieben werden, nämlich die der vorgreifenden Verdeutlichung der nachfolgenden Aktivität.

Studiensituation einen Kommentar, den er durch Abtönungs- und Fragepartikel als Nachfrage präsentiert (111: "das is(t) aber ganz schön schwer ne") und den Anne als solche behandelt.

Er zeigt nur selten durch seine Rückmeldungen an, daß er neue Informationen erhält (Z. 145-167, wo Anne ihren job als "aufseherin in einem gymnasium" thematisiert und erklärt).

Am Gespräch beteiligt Bernd sich auf verschiedene andere Weisen. So reagiert er in Z. 34 mit Bestätigung einer Information, die Anne auf Christines Nachfrage gibt ("ja"). Als er diese anschließend kommentiert (35: "FÜNFzehn das muß (dir) ma(l) VORstellen"), bestätigt Anne überlappend mit dem Beginn seiner Äußerung: "fünfzehn, ja". Sie reagiert, als habe Bernd eine Nachfrage gestellt, und macht damit deutlich, daß sie eine solche Aktivität seinerseits als erwartbar ansieht.

Auf eine weitere Nachfrage Christines in Z. 35-36 antwortet Bernd gleichzeitig mit Anne mit einer Bestätigung. Im Anschluß an eine Präzisierung durch Anne (37-38) formuliert Bernd, der parallel schon einmal angesetzt und abgebrochen hat (37), einen Kommentar: "da gehts rUNd' . da is: (echt) was los, du,". Christines darauffolgende Äußerung ist unverständlich. In Z. 118-119 reagiert Bernd auf eine Präzisierungsfrage Christines noch vor Anne mit einer Bestätigung.

Durch seine Aktivitäten gibt Bernd zu verstehen, daß er keinen Informationsbedarf bezüglich des französischen Systems hat. Er zeigt, daß die von Anne vermittelten Sachverhalte ihm bereits bekannt sind, und präsentiert sich nicht als Adressat ihrer Erklärungen. Vielmehr stellt er sich gelegentlich auf Annes Seite, indem er auf Christines Nachfragen reagiert und damit zeigt, daß auch er über die entsprechenden Kenntnisse verfügt.

Diese Einstellung zeigt auch Anne im Verlauf des Gesprächs. Nachdem sie zu Beginn (35) einmal zeigt, daß sie Nachfragen von Bernds Seite für erwartbar hält, macht sie in Z. 82-83 durch die Formulierung ihrer Nachfrage "verstehst du conditionnel" deutlich, daß sie nur Christine anspricht (genauer: sie spricht nur eine Person an, und Christine definiert sich durch ihre Reaktion als Adressatin, während Bernd nicht darauf reagiert). D.h. auch sie betrachtet Bernd nicht (mehr) als Adressaten ihrer Erklärungen.

Als Anne den Begriff 'unités de valeur' erklärt (51-54: "(..) deswegen heißt es vaLEUR, ja' [...] weil der/ das seminar hat . ein wert, für dich,"), tritt Bernd ebenfalls in Erscheinung. Er ratifiziert, dann unterbricht er Anne, die fortfahren will ("und"), mit der Äußerung "hats für uns vielleicht auch' aber . [...] bei uns wirts nicht kontrolliert". Anne setzt parallel zu einem Widerspruch an ("JA ABER", 55), im Anschluß an seine Äußerung präzisiert sie den Begriff 'wert': "ja ein wert für/ um das diplom zu bekommen, meine ich (..)" (55-58). Mit ihrer Reaktion zeigt Anne, daß sie Bernds Intervention offenbar als Einwand versteht. Bernd leistet recht schnell eine erste Ratifizierung ("ja & ja", 56) und bringt damit zum Ausdruck, daß seine Äußerung keinen Widerspruch darstellte.

In Z. 58 thematisiert Anne einen neuen Aspekt und setzt zu einer Ausführung an: "und DANN . mit den prüfungen geht es SO' . . wenn du: 'nicht arbeitest, . das heißt wenn du . immer an der uni bist'". Hier interveniert Bernd mit der Äußerung "das mußt du vielleicht erklären das ist dieser étudiant travailleur" (59-61). Er macht wieder deutlich, daß er den angesprochenen Sachverhalt kennt, und führt einen Begriff dafür ein. Mit seiner Intervention versucht er, auf den Aufbau von Annes Erklärung einzuwirken, indem er einen bestimmten Aspekt als erklärungsbedürftig definiert; gleichzeitig macht er explizit deutlich, daß Anne für die Aufgabe des Erklärens zuständig ist.

Bernd zeigt damit, daß er eine Einschätzung hinsichtlich dessen hat, was für Christine (als NichtexpertIn) erklärungsbedürftig ist, und übernimmt so etwas wie eine Kontroll- oder Supervisionsaufgabe. Er wartet dabei nicht ab, ob Anne diese Erklärung von sich aus geben will (die Pause zwischen ihren beiden Turns ist sehr kurz). Seine Äußerung stellt in zweierlei Hinsicht eine Verletzung von Annes Territorium dar: Zum einen unterbricht er sie, zum anderen greift er in ihre Gesprächsstrukturierung ein, womit er gleichzeitig zum Ausdruck bringt, ihre Erklärung sei unangemessen strukturiert bzw. unvollständig.

Anne weist Bernds Einwand zurück, indem sie zwar sein Anliegen ratifiziert, jedoch darauf besteht, den Aufbau ihrer Erklärungen selbst zu bestimmen: "ja das erklär ich dann ja . aber ich erklär/ zuerst für diejenigen die . äh . die ganze zeit an der uni sind," (61-61). Sie wahrt ihr Image, indem sie seine Kritik zurückweist und ihr Recht auf die Strukturierung verteidigt. Bernd akzeptiert dies durch zweimalige Ratifizierung; damit definieren sie gemeinsam Bernds Intervention als Vorschlag, den anzunehmen oder abzulehnen in Annes Ermessen steht.

In Z. 86-87 leitet Anne zu einem neuen Aspekt über: "JA und für die leute die: . arBEIten' . . . äh . . ist das ein bißchen verschieden,". Bernd setzt parallel zu einem Einwurf an (87: "(?ich gl/)"). Er unterbricht sich, wartet das Ende ihrer Äußerung ab und reformuliert dann seinen früheren Einwand: "ich glaub das muß man erst noch mal erklären" (88). Auch diesmal wartet er nicht ab, ob Anne die geforderte Erklärung von selbst liefern wird.⁴⁰ Er bedroht mit seiner Intervention in gleicher Weise wie zuvor Annes Image. Mit seiner Formulierung ergreift er imagewahrende Maßnahmen: Statt des zuvor verwendeten Personalpronomens "du" gebraucht er nun das unpersönliche "man", womit er den Vorwurf unangemessener Erklärungsstruktur gegen Anne abschwächt und die generelle Erklärbedürftigkeit des Phänomens stärker in den Mittelpunkt rückt. Zudem fügt er eine Erklärung hinzu, mit der er seine Einschätzung der Erklärbedürftigkeit rechtfertigt: "das ist da nich(t) selbstverständlich" (88-89). Auf eine Nachfrage Annes ("wie meinst du'...") erklärt er, warum "das" "nicht selbstverständlich" ist, indem er anführt, was "hier an der uni" "selbstverständlich" und "der normalfall" ist, "wenn einer student ist", nämlich "daß er wirklich NUR studiert, . daß er nich(t) nebenbei: eine arbeit hat in der

⁴⁰Zu der Vermutung, Anne habe nicht die Absicht, dies zu tun, veranlaßt ihn möglicherweise die Tatsache, daß Anne nach seinem ersten Einwand die Formulierung "wenn du nicht arbeitest ... immer an der uni bist" nicht erklärt hat (sie ist nur auf die Bedingungen für diese Studierenden eingegangen) und daß sie hier das Syntagma "die leute

fabrik' oder sonst irgendwas arbeitet, (..) die meisten hier . die: machen nur das studium," (90-94).

Bernd leistet also in zweifacher Hinsicht Imagearbeit: Er schützt Annes Image, indem er eine Rechtfertigung dafür anbietet, daß sie einen erklärungsbedürftigen Sachverhalt nicht erklärt hat (sie kennt die Verhältnisse in Deutschland nicht hinreichend, um die Erklärungsbedürftigkeit erkennen zu können), und er rechtfertigt seine Verletzung ihres Territoriums, indem er deutlich macht, daß er für die generelle Verständigungssicherung (im Hinblick auf Christine) agiert.⁴¹ Auch hier übernimmt er also die "Supervision".

Anne gibt durch ihre Ratifizierungen (91: "aha", 94: "ah ja") zu verstehen, daß dieser Sachverhalt ihr tatsächlich unbekannt war, und akzeptiert damit die von Bernd angebotene Interpretation des Vorfalls. Damit und durch die Tatsache, daß sie Bernds Intervention nicht wie vorher zurückweist, erkennt sie die Angemessenheit seiner Aktivität an. Christine manifestiert sich während dieses Austauschs nicht.

Bernd leitet nun auf die Verhältnisse in Frankreich über und beginnt sie darzustellen (94-96: "und in frankreich gibts..."). Dabei versieht er seine Ausführungen mit einer Einschränkung: "so wie ich das verstanden hab"; diese hat aber offenbar weniger die Funktion, wirklich Unsicherheit bezüglich seiner Angaben zu zeigen (die Prosodie deutet in keiner Weise auf Unsicherheit hin; auch zeigt der Gesprächsverlauf, daß Bernd die Verhältnisse sehr genau kennt), sondern vielmehr die, den Übergang zu dem Gebiet zu markieren, für das er nicht zuständig ist. Anne reagiert darauf: Nach einem Zögerungsmorphem in Bernds Äußerung (96) übernimmt sie den Turn, nimmt Bernds begonnene Struktur auf und führt weiter aus; sie übernimmt damit wieder die Erklärungsaufgabe. Christine stellt Präzisierungsfragen (98-99, 118-119) und ratifiziert Annes Erklärungen.

In Z. 128-131 versucht Bernd, gemeinsam mit Anne auf Christines Frage "wie groß ist denn der prozent/ prozentsatz von den studenten die nebenher arbeiten," eine Antwort zu finden. Nachdem Anne angibt, es nicht genau zu wissen, und sehr allgemein antwortet ("aber es gibt viele"), schlägt Bernd fragend eine präzisere Antwort vor: "ein drittel vielleicht", die Anne ratifiziert ("ja . vielleicht ja,"). Bernd weist Anne hier das Entscheidungsrecht zu, indem er seine Vermutung als Frage formuliert und sie darüber befinden läßt.

Etwas später thematisiert Christine im Vergleich die Verhältnisse in Deutschland: "aber es gibt hier auch viele studenten die: . . nebenher noch arbeiten weil sie mit dem geld nicht hinkommen" (131-132). Anne bestätigt dies und bezieht sich dabei auf eigene Erfahrung: "ja . mhm hab schon ein paar (?getroffen)" (133). Gleichzeitig formuliert Bernd einen Einwand, den er als Vermutung präsentiert: "aber ich glaub (..) hier ist das noch wieder anders, ich glaub(e) die: . die travailleurs' da' (..) die arbeiten wirklich auch dann acht stunden am tag, und"

die arbeiten" als Thema-Element in ihre Äußerung integriert.

⁴¹Vgl. Goffman: "Die doppelte Wirkung der Regeln von Selbstachtung und Rücksichtnahme besteht darin, daß jemand sich bei einer Begegnung tendenziell so verhält, daß er beides wahr: sein eigenes Image und das der

(133-135). Anne reagiert nach einer Pause in einer Art, die offenbar Zweifel andeutet ("HM: . . hm:"), denn sie veranlaßt Bernd zu der Nachfrage "oder". Anne widerspricht seiner Darstellung: "nee das is(t) selten, daß sie so . . ." (136), fügt jedoch eine Unsicherheitsmarkierung an: "ich glaube nicht,". Bernd führt daraufhin, unterstützt von Christine, aus, was 'nebenbei arbeiten' in Deutschland bedeutet (137-140). Anne ratifiziert ("mhm"), reformuliert dann jedoch ihren Widerspruch: "nee ich (..) glaub(e) nicht daß es: eh l/ leute sind die: . acht stunden (..) arbeiten," (140-142). Bernd ratifiziert ("mh,"). Anne führt dieses Thema dann noch weiter aus; Bernd erhält seinen Widerspruch nicht aufrecht. Obgleich beide ihre Ausführungen als Vermutungen formuliert haben, wird Annes Einschätzung als die gültige behandelt.

In Z. 167 ergreift Bernd eine globalstrukturierende Initiative zu einem Themenwechsel, womit das Thema "französisches Universitätssystem" abgeschlossen wird (s.o. Kap. 1.1).

1.2.2.1 Zusammenfassung der Beobachtungen

Wie bereits im ersten Teil zu beobachten war, konstituieren die InteraktantInnen ihre Rollen in bezug auf das Sachgebiet in verschiedenen Schritten. Mit der Etablierung der Konversationsaufgabe "Erklären" stellen sie implizit und in genereller Weise Wissensunterschiede über das Sachgebiet her. Christine weist sich darüber hinaus durch eine explizite Angabe zu ihrem Wissensstand als Nichtexpertin aus. Durch die metakommunikative Aufforderung zum Erklären weist sie Anne eine Expertinnen-Rolle zu. Mit ihren jeweiligen Aktivitäten im Verlauf der Interaktion etablieren Anne und Christine in konkreten Punkten Wissen bzw. Nichtwissen. Die Gesamtheit ihrer Gesprächsaktivitäten ergibt ein konsistentes Bild von Rollen: Sie übernehmen komplementäre Rollen einer Expertin und einer Nichtexpertin.

Mit ihren einleitenden Fragen markiert Anne gleich zu Beginn sehr deutlich den konkreten Wissensstand ihrer GesprächspartnerInnen hinsichtlich des Sachgebiets als interaktionsrelevanten Faktor. (Es ist zu vermuten, daß ihr Vorgehen mit dem Geschehen im ersten Teil des Gespräches zusammenhängt, in dem ein Konflikt ja gerade daraus entstand, daß diese Grundlage der Kommunikation nicht hinreichend geklärt wurde.⁴²)

Entsprechend Christines Aufforderung übernimmt Anne die thematische Strukturierung des Gesprächs. Sie legt die im Rahmen der Erklärung des Systems zu behandelnden Punkte fest. Ihre Handhabung der Fachterminologie ist der Bernds in SU I vergleichbar: Sie führt französische Fachbegriffe mit einer deutschen Erklärung bzw. Übersetzung ein. Dabei folgt sie ihren eigenen Hypothesen über die Erklärbedürftigkeit von Elementen.

Christine zeigt in der Interaktion ein allgemein sparsames Rückmeldeverhalten. Dies hat jedoch, im Gegensatz zu derselben Verhaltensweise Annes in SU I, offenbar keine implizite Bedeutung.

anderen Interaktionspartner." (1994:16)

⁴²Diese Vermutung ergibt sich insbesondere daraus, daß Annes Erhebung der Wissenshintergründe in ihrer Ausführlichkeit schon etwas Demonstratives hat (welche Relevanz hat beispielsweise die Frage, bei welchen

Christines Wahrnehmung der Nichtexpertinnen-Rolle zeigt keine Brüche; an keiner Stelle weist sie Annes Expertinnen-Aktivitäten zurück oder gibt sonstige Anzeichen für einen Konflikt.⁴³

Bernd gibt in der anfänglichen Aushandlungssequenz zu erkennen, daß er Wissen über das Sachgebiet besitzt, nimmt aber weder zur Konversationsaufgabe noch zu seinem Wissensstand deutlich Stellung. Mit seinen Gesprächsaktivitäten übernimmt er keine Nichtexperten-Rolle: Er zeigt er nur selten Nichtwissen, Erklärungsbedarf oder den Erhalt neuer Informationen an - zumeist da, wo Annes Ausführungen sich nicht generell auf das System, sondern auf ihre persönliche Situation beziehen (111, 145-167). Meistens läßt er erkennen, daß ihm die dargestellten Fakten bekannt sind - besonders deutlich, wenn er von Anne gegebene Informationen bestätigt oder auf Nachfragen Christines (zusammen mit Anne) reagiert. Seine gelegentlichen Angaben zum Sachgebiet formuliert er hypothetisch; indem er Anne die Entscheidung über ihre Korrektheit zuweist, schreibt er ihr höhere Kompetenz zu. Bernd spielt aber in der Interaktion nicht die Rolle eines Experten. Er führt Experten-Aktivitäten nur punktuell und ausschließlich reaktiv aus. Er übernimmt nicht die Erklärungsaufgabe und macht auch mehrfach deutlich, daß dafür Anne zuständig ist. Insbesondere als er in den Aufbau ihrer Erklärungen eingreift, demonstriert er, daß er ihr die Erklärungsaufgabe nicht streitig macht. In diesem Rahmen formuliert er eine Darstellung französischer Verhältnisse (94-96) als persönliche Einschätzung. Diese Modalität wird interaktiv nicht als inhaltliche Unsicherheit behandelt (beispielsweise wird die Information von Anne nicht kommentiert), sondern fungiert als Übergabeangebot und wird von Anne als solches wahrgenommen. Sie markiert hier also offenbar nicht die Grenzen des *Wissens*, sondern die Grenzen der interaktiven *Zuständigkeit*.

Anne läßt mit ihrer Reaktion auf einen Kommentar Bernds (35), den sie als eine Nichtexperten-Aktivität interpretiert, erkennen, daß sie zunächst bestimmte Erwartungen hinsichtlich der Rolle hat, die Bernd im Gespräch übernimmt. Der Gesprächsverlauf beeinflußt aber sichtlich ihre Situationskonzeption: Im weiteren Verlauf spricht sie mit ihren Erklärungen nur noch Christine an; sie behandelt Bernd nicht mehr als einen Nichtexperten, an den sie ihre Ausführungen richtet.

Bernd übernimmt im Gespräch gelegentlich die Aufgabe der "Supervision", die er offenbar erst durch seine Aktivitäten konstituiert: Er greift zweimal in Annes Darstellungen und den Aufbau

Dozenten Bernd Seminare besucht hat?).

⁴³Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, daß die Bedeutung von Rückmeldungen nicht allein in ihrer Form liegt. Keppler (1989) führt aus, daß die *Art* der Rezeptionssignale Rückschlüsse auf den Grad des Interesses der RezipientInnen zulasse: So lasse Repetition (die wiederholte Verwendung desselben Signals) eher auf Desinteresse, Variation der verwendeten Signale eher auf Interesse schließen; ein völliges Ausbleiben von Rezeptionssignalen könne "als relativ sicheres Indiz für mangelndes Interesse eines Zuhörers interpretiert werden" (1989:549f). Ich will nicht bestreiten, daß die Art der Rückmeldung auch bedeutungsvoll ist oder sein kann. Christines Gesprächsverhalten ist aber ein deutliches Beispiel dafür, daß es irreführend sein könnte, allein von ihrem Rezeptionsverhalten auf ihr Interesse zu schließen. Auch die Bedeutung von Annes unterschiedlichen Rückmeldeformen in SU I erschließt sich detailliert erst vor dem Hintergrund ihres Rückmeldeverhaltens insgesamt

ihrer Erklärungen ein, um einen Sachverhalt als erklärungsbedürftig zu charakterisieren. Dabei macht er deutlich, daß seine Einschätzung auf der Kenntnis der Unterschiede zwischen den Verhältnissen in Frankreich und Deutschland (d.h. auf seinem Wissen über *beide* Systeme) basiert. Mit seinen Aktivitäten greift er gleichzeitig in die thematische Strukturierung ein, die nach der interaktiven Festlegung Annes Aufgabe ist.

An imagewahrenden Maßnahmen ist erkennbar, daß die InteraktantInnen Bernds Eingriffe in Annes Territorium (Strukturierungs- und Erklärungsaufgabe) als gesichtsbedrohend ansehen: Anne weist seinen Eingriff zunächst zurück; Bernd rechtfertigt sein Eingreifen, zudem schützt er ihr Image als Expertin, indem er den Vorwurf "unangemessener" Erklärung mit einem Rechtfertigungsangebot abschwächt.

Auffällig ist, daß Christine auf Bernds Ausführungen (seine Kommentare, seine längeren Beiträge, als er auf Annes Darstellungen einwirkt) praktisch überhaupt nicht reagiert. Der Unterschied ist sicher zu wenig deutlich, um sagen zu können, daß sie seine Beiträge ignoriert, doch ratifiziert sie sie auch nicht deutlich als relevante Beiträge, d.h. sie bestätigt Bernd nicht in der Rolle eines Experten. Auch zu der von ihm festgestellten Erklärungsbedürftigkeit von Fakten nimmt sie in keiner Weise Stellung (sie überläßt diese Aushandlung ihren GesprächspartnerInnen); sie bestätigt also auch nicht Bernds Supervisor-Rolle.

1.2.3 Kontrastive Diskussion der Universitätssysteme (SU II/167-292)

In Z. 167-184 schlägt Bernd in einem komplexen Beitrag die kontrastive Diskussion der beiden Universitätssysteme als neue Konversationsaufgabe vor, die im folgenden ratifiziert wird (s.o. Kap. 1.1). Anne begleitet seine Ausführungen mit regelmäßigen Ratifizierungen an Gliederungsstellen, während Christine sich nicht manifestiert.

Nach einer Pause von drei Sekunden ergreift Anne das Wort und beginnt die von Bernd vorgeschlagene Diskussion (185). Sie kommentiert zunächst das französische System ("bei uns ist es ja einfach,"), charakterisiert es in einer generellen Weise ("du kommst (..) an die uni du weißt daß du . DAS und das machen sollst [...] dann ist alles KLAR") und äußert dann eine persönliche Bewertung ("ich finde das is(t) (ach?) . irgendwie ein . biß(ch)en [...] TRAUrig"). Ihre Beiträge werden von den InteraktantInnen ratifiziert. Anschließend leitet sie zu einem Kommentar des deutschen Systems über und formuliert dabei ihre Einschätzung als Vermutung (190: "hier ist es vielleicht auch schwer' ..."); in ihren weiteren Ausführungen dazu bezieht sie sich auf andere Personen (193: "hab ich . gehört . also von: studenten hier"). Bernd bestätigt ihre Ausführungen (196, 197); Christine liefert eine Begründung (197-199). Anne schließt mit einer resümierenden Bewertung, die sie als persönliche Ansicht formuliert (199 "ich glaub", 201 "ich mag besser"); Christine stimmt ihr zu und präsentiert dies ebenfalls als persönliche

und ihres allgemeinen Gesprächs(rollen)verhaltens.

Meinung (201-202: "is(t) mir auch sympathi(scher?)").

Nach einer Nebensequenz und einer kleinen Pause knüpft Bernd in Z. 224 an Annes Ausführungen an, bestätigt sie aus seiner Sicht ("das ist bestimmt für . einige leute . (ei)ne schwierigkeit,") und führt dies weiter aus, indem er die deutschen Verhältnisse charakterisiert (224-233). Anne liefert weitere Fakten zu französischen Universitäten im Vergleich zu deutschen Verhältnissen (233-241: "in frankreich gibt es auch nicht so viele (..) vorlesungen wie hier"; "und die: stimmung ist auch nicht so locker:"). Als sie dabei den Begriff "vorlesungen" verwendet (235, 236), führt sie anschließend den französischen Ausdruck dafür ein ("cours magistraux heißt es") und erklärt ihn. Christine bestätigt eine ihrer Angaben; dabei führt sie ihr diesbezügliches Wissen als eine persönliche Beobachtung ein (241-245: "das is(t) mir auch schon mal aufgefallen ich war in paris:' (..) und dann . bin ich auch mal zur sorbonne' gegangen"). Anne ratifiziert und begründet die von Christine beobachteten Verhältnisse mit den französischen Studienbedingungen (245-248).

Nach mehrfachen gegenseitigen Ratifizierungen (248-251) schlägt Christine einen Themenwechsel vor (s.o. Kap. 1.1). Parallel rethematisiert Anne jedoch metakommunikativ einen früheren Aspekt (251-253: "ja aber ich komme da wieder (..) mit der sache da mit dem . studenten die: . . arbeiten,") und schließt eine Erörterung ihrer individuellen Arbeits- und Studienbedingungen an. Diese sind im folgenden Thema des Gesprächs: Anne führt sie aus, Bernd und Christine ratifizieren und stellen Nachfragen (bis 292). Diese Gesprächssequenz wird schließlich nach einer längeren Pause mit der Überleitung zu einem neuen Thema abgeschlossen (s.o. Kap. 1.1).

1.2.3.1 Zusammenfassung der Beobachtungen

Es ist auffällig, daß Christine sich zu Beginn dieses Gesprächsabschnittes während Bernds langer Ausführungen, mit denen er die Diskussion einleitet, überhaupt nicht manifestiert (wohingegen Anne in erwartbarer Weise Rezeptionssignale äußert). Christine leistet auch erst einen eigenen Beitrag zu diesem Thema, nachdem Anne es ratifiziert hat. Sie scheint Annes Stellungnahme abzuwarten, bevor sie selbst reagiert. Das ist damit konsistent, daß sie Anne zu Beginn des Themas "Französisches Universitätssystem" die Strukturierung übertragen hat und sich konsequent danach verhält; offenbar kommt damit auch Anne die Entscheidung darüber zu, ob dieses Thema hinreichend behandelt ist und abgeschlossen werden kann.

Durch ihre Gesprächsaktivitäten konstituieren die TeilnehmerInnen die Diskussion und persönliche Bewertung der beiden Universitätssysteme als Gegenstand der Interaktion. Auch in dieser Phase bringen sie neue Informationen zu beiden Systemen ein. Dabei markieren sie durch die Modalität ihrer Äußerungen unterschiedliche Kompetenzen hinsichtlich der beiden Sachgebiete, die den Zuständigkeiten entsprechen, die sie in den beiden ersten Gesprächsphasen

manifestiert haben: Bernd präsentiert seine Ausführungen zu deutschen Verhältnissen als Fakten, die zum französischen Schul- und Universitätssystem dagegen als Einschätzung; Anne formuliert die Informationen zum französischen System als Fakten, während sie deutsche Verhältnisse als Vermutungen darstellt bzw. sich auf Quellen beruft; Christine stützt eine Bestätigung dargelegter französischer Verhältnisse mit der Angabe persönlicher Beobachtung. (Auch im Rahmen des Themas "Französisches Universitätssystem" war schon zu beobachten, daß Anne bei einer Ausführung zu deutschen Verhältnissen auf die Quelle ihres Wissens verweist (II/133; vgl. Kap. 1.2.2).)

In dieser Diskussion übernehmen die InteraktantInnen aber keine kontinuierlichen und unterschiedlichen Rollen. Sie diskutieren auf gleicher Ebene und leisten vergleichbare Gesprächsaktivitäten: Alle InteraktantInnen liefern Ausführungen zu beiden Sachgebieten, Darstellungen persönlicher Erfahrungen, Kommentare und Meinungen. Sie konstituieren hier nicht die Vermittlung von Wissen zu einem spezifischen Sachgebiet als Anliegen der Interaktion. Die TeilnehmerInnen stellen dar, daß sie das aktuelle Interaktionsanliegen (kontrastive Diskussion) auf der Grundlage des vorherigen Austauschs erledigen können. Das gelegentliche Einbringen neuer Informationen ist kein primärer Gesprächszweck, sondern dient der Untermauerung der geäußerten Meinungen.

Die thematische Strukturierung des Gesprächs leisten die InteraktantInnen gemeinsam: Alle bringen neue Aspekte ein.

Der Status der Sequenz über Annes persönliche Studiensituation im Interaktionsverlauf ist nicht ganz klar zu bestimmen. Anne markiert mit ihrer metadiskursiven Einleitung einen thematischen Bruch zum Vorhergehenden, und auch inhaltlich stellen ihre Ausführungen keinen Beitrag zur kontrastiven Diskussion der beiden Universitätssysteme dar. Mit ihrem eigenen Job knüpft sie thematisch an den Punkt vor Bernds Initiierung der Diskussion an. Sie vollzieht aber keine deutliche Anbindung an das Thema "französisches Universitätssystem". Ihre persönliche Situation stellt zwar ein konkretes Beispiel für die Studienbedingungen der 'étudiants travailleurs' dar, wie Christine mit einem Kommentar (279-280: "(d)ann gehörst du auch zu den arbeitenden studenten . und studentinnen") und Anne mit einigen Formulierungen (287, 289: "hat man", "man muß dann") deutlich machen. Die InteraktantInnen gestalten diesen Teil des Gesprächs aber nicht als Rückkehr zur früheren Konversationsaufgabe (indem sie beispielsweise deutlich zur Erklärung des allgemeinen Universitätssystems zurückführten). So bezieht sich auch Christine mit ihren Kommentaren nicht auf das allgemeine Studiensystem, sondern auf die persönliche Ebene, indem sie konkrete Nachfragen nach Annes individueller Situation stellt (282, 283) und Mitgefühl zum Ausdruck bringt (291: "hast de ja ganz schön viel zu tun, ne").

1.2.4 "La vie culturelle" (SU II/293-419)

In der Aushandlungsphase (293-295) legen die InteraktantInnen ein neues Gesprächsthema ("la vie culturelle sociale und quotidienne") fest und bezeichnen die Konversationsaufgabe bezüglich dieses Themas als 'reden über' (vgl. 251-252; s.o. Kap. 1.1).

Nach einer Pause steigt Anne in das Thema ein (303ff) und berichtet von ihren bisherigen Erfahrungen, von Kinobesuchen und von Verständnisproblemen, die sie bei einem bestimmten Film hatte. Christine kommentiert diese Schwierigkeiten, indem sie indirekt eine Erklärung dafür anbietet: "ja das is(t) natürlich auch extrem umgangssprachlich," (311). Bernd illustriert Annes Erzählung, indem er scherzhaft die Französischen im Kino imitiert (318-319).

In Z. 321-323 bringt Christine mit Fragen neue thematische Aspekte ein ("wo wohnst du denn überhaupt"; "für ein semester oder für ein jahr,"). Bernd schließt in Z. 323-324 ebenfalls mit einer Frage an ("du hast da: eine bourse' von der université"), auf die Anne antwortet. Christine fragt daraufhin nach Annes Wohnort in Frankreich (355); Bernd knüpft an Annes Antwort mit der Thematisierung eines Bekannten an, der ebenfalls aus der betreffenden Gegend stammt (361-362). Eine Nachfrage Annes (363-364) führt zum Thema 'Wohnheime' und im weiteren zu Erfahrungsaustausch und Diskussion über Wohnheime in Deutschland und Frankreich (365-386). Während Bernd dabei seine persönlichen Erfahrungen mit französischen Wohnheimen schildert, führt Anne ihre Aussagen als Vermutungen ein und stützt sich auf Berichte einer Freundin über deren Erfahrungen (378-380; 383: "ja ich glaube ja . was sie erzählt hat ich glaube").

Als Christine im Anschluß (386ff) Wohngemeinschaften in Frankreich thematisiert, bezieht sie sich ebenfalls auf Informationen von anderen ("ich hab(e) neulich mal von (ei)nem franzosen gehört"). Anne bestätigt die eingebrachte Information und führt weiter aus (390-394).

Nach einer Pause und einem generellen Kommentar Bernds (395: "ja es gibt so . einiges nich(t) in frankreich") führt Anne als Beispiel das Fehlen von Kneipen in Frankreich an (396-400). Bernd bestätigt dies und führt wiederum seine persönlichen Erfahrungen an (400-402). Dann thematisiert Anne die "café-théâtres" in Lyon und markiert ihre folgende Angabe als unsicher (402-403 "vielleicht", "ich weiß es nicht"); Bernd formuliert seine Bestätigung ebenfalls mit Unsicherheitsmarkierungen (403-405 "ich glaub(e)", "bestimmt"). Als Bernd in Z. 411 die Existenz von café-théâtres in Deutschland anspricht, bestätigt Anne und führt ein Beispiel an (413: "in kaufbeuern war sogar ein solches ...").

1.2.4.1 Zusammenfassung der Beobachtungen

Die TeilnehmerInnen konstituieren diese Gesprächsphase im Vollzug als Austausch ohne ein präzise festgelegtes Thema: Sie entwickeln den thematischen Ablauf in spontaner, assoziativer Weise und sprechen dabei unterschiedliche Aspekte an, die oft nur kurz gestreift werden. Die

InteraktantInnen leisten die thematische Gestaltung gemeinsam, indem alle thematische Aspekte einbringen und ausführen.

In dieser Gesprächsphase konstituieren die InteraktantInnen nicht die Vermittlung spezifischer Wissensbestände als Anliegen; hinsichtlich des inhaltlichen Austauschs sind keine unterschiedlichen Aufgaben- oder Rollenübernahmen erkennbar. Ihre Gesprächsbeiträge weisen keine systematischen Unterschiede auf: Alle beteiligen sich mit Fragen, Informationen, Erfahrungsaustausch zu den unterschiedlichsten Themen.

Auch in dieser Gesprächsphase nehmen die TeilnehmerInnen zu den Inhalten ihrer Beiträge in unterschiedlicher Weise Stellung: Sie präsentieren sie als Vermutungen oder als Fakten, führen gelegentlich Quellen für ihr Wissen an. Dabei liegen die Grenzen ihrer jeweiligen Wissensbestände nicht zwischen deutschen und französischen Verhältnissen: So kennt beispielsweise Bernd die Verhältnisse in französischen Studentenwohnheimen aufgrund eigener Erfahrungen besser als Anne; Anne hat Kenntnisse über Kulturkneipen in einer bestimmten deutschen Stadt, die ihre GesprächspartnerInnen nicht haben.

1.2.5 Sachexpertise: Ergebnisse

Die Analysen zeigen, daß Wissensrollen in der Interaktion mit verschiedenen anderen Aspekten wie Thema und Anliegen, Gesprächsaufgaben, thematischer Strukturierung zusammenhängen. Rollen sind aus verschiedenen Aspekten komponiert, und sie können in der Interaktion "zerlegt", d.h. in Teilaspekten behandelt werden.

Die InteraktantInnen konstituieren Wissensrollen in bezug auf ein Sachgebiet - d.h. ExpertInnen- und NichtexpertInnen-Rollen - im Gespräch in verschiedenen Schritten und mit unterschiedlichen Methoden.

Mit der Festlegung einer Konversationsaufgabe wie "Erklären", die Wissensvermittlung zum Anliegen der Interaktion macht, und unterschiedlicher Beteiligungsweisen an dieser Aufgabe stellen die TeilnehmerInnen in genereller Weise die Existenz unterschiedlicher Kompetenzen hinsichtlich eines Sachgebietes fest. Dasselbe tun sie mit expliziten Angaben zu ihrem Wissensstand. Dies kann in Anlehnung an die rollentheoretische Begrifflichkeit (s.o. Kap. 0.4) als Übernahme oder Markierung von Kompetenz-*Positionen* hinsichtlich des Sachgebietes bezeichnet werden.⁴⁴

Mit der interaktiven Etablierung einer Erklärungsaufgabe stellen die InteraktantInnen zudem - ebenfalls in globaler, unspezifischer Weise - die Interaktionsrelevanz festgestellter Kompetenzunterschiede her und signalisieren ihre Bereitschaft, im Gespräch entsprechende Rollen zu übernehmen.

⁴⁴"Position" ist dabei nicht als ein "objektiver" Sachverhalt außerhalb der Interaktion zu verstehen, sondern - ebenso wie das in Kap. 0.4 dargestellte Konzept von "Rolle" - als ein interaktives Konstrukt: Wissen oder Nicht-Wissen, das die TeilnehmerInnen im Rahmen der Interaktion behaupten oder vorgeben, d.h. herstellen.

Rollen agieren die TeilnehmerInnen aus, indem sie Kompetenzunterschiede im Gespräch jeweils konkret relevant setzen, für praktische Zwecke aktivieren und nutzen. Die InteraktantInnen konstituieren mit ihren lokalen Gesprächsaktivitäten sowohl ihre eigenen Rollen als auch die ihrer GesprächspartnerInnen: Durch Anforderung von Informationen und Erklärungen weisen sie sich in konkreten Punkten als weniger kompetent aus und implizieren gleichzeitig eine höhere Kompetenz ihres Gegenübers in diesem Punkt. Mit dem Angebot von Informationen und Erklärungen zeigen sie konkret ihre Kompetenz und implizieren damit gleichzeitig eine geringere Kompetenz ihres Gegenübers.⁴⁵ Entsprechend werden mit der Leistung angeforderter Aktivitäten sowie der Ratifizierung geleisteter Aktivitäten als relevante Beiträge die mit den first turns implizierten Rollen bestätigt.

Von der Ausagierung von Rollen kann dann gesprochen werden, wenn die jeweils lokalen Gesprächsaktivitäten der Einzelnen in ihrer Gesamtheit ein *konsistentes* Bild einer bestimmten Wissensposition, d.h. eine "bedeutungsvolle Verhaltenseinheit" (s.o. Kap. 0.4) ergeben.

Für die Analyse der Ausagierung unterschiedlicher Rollen ist daher insbesondere die systematische Verteilung unterschiedlicher Aktivitäten (Anforderung und Ratifizierung respektive Angebot oder Leistung von Informationen und Erklärungen) aufschlußreich. Weiterhin ist die Modalität der Äußerungen, mit der dargestellte Sachverhalte als gewußt oder vermutet, sicher oder unsicher markiert werden (d.h. "Wissen" oder "Nichtwissen" dargestellt wird), von Bedeutung. Das rollenkonstitutive Potential von Aktivitäten und Äußerungen wird aber nicht nur von ihrer Form, sondern ebenso von ihrer sequentiellen Einbettung und interaktiven Behandlung bestimmt.

Um von Rollen zu sprechen, müssen weiterhin entsprechende Aktivitäten kontinuierlich ausgeführt werden. In dieser Hinsicht ist Rollenübernahme eng mit Wissensvermittlung als zentralem Interaktionsanliegen verknüpft. In diesem Sinne kann in den Gesprächsabschnitten, in denen "Diskussion über die verschiedenen Universitätssysteme" und "Reden über das kulturelle usw. Leben" als Konversationsaufgaben⁴⁶ etabliert werden, nicht von der Ausagierung von

⁴⁵Dies wird in der Konversationsanalyse mit dem Begriff des "recipient design" (rezipienten-orientierter Zuschnitt) gefaßt: Die InteraktantInnen konstruieren ihre Beiträge jeweils auf ihre PartnerInnen zugeschnitten, d.h. sie orientieren sich an ihrer Einschätzung des Wissens, Bedürfnisses, Verständnisses usw. ihres Gegenübers, und sie "veröffentlichen" diese Einschätzung in ihren Beiträgen. Vgl. Wilson: "... while people construct their interaction turn by turn, they do so in part through their orientations to their relevant biographies and identities, as well as to what the present occasion is about" (1991:24f).

⁴⁶Krafft & Dausendschön-Gay unterscheiden u.a. "contrat de tâche" und "contrat de conversation": "On fixe un 'contrat de tâche' en se mettant d'accord sur le résultat ou le produit qu'on veut obtenir" (1993:98). Eine etablierte "tâche" umfasse ein Thema (sujet), einen Fokus, ein Ziel (objectif), eine Verteilung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten hinsichtlich der tâche sowie die Modalität (vgl. Dausendschön-Gay & Krafft 1991b). Charakteristisch für den "contrat de conversation", mit dem "Smalltalk" als Interaktionsanliegen festgelegt werde, sei dagegen die Nicht-Zielgerichtetheit: "A la différence du contrat de tâche, le "small talk" ou la conversation ... ne définit pas le produit envisagé de l'interaction" (1993:103). Primäres Anliegen von "conversation" sei die Beziehungspflege. Solche Kommunikation ist also in gewisser Weise als Selbstzweck zu sehen: Sie *ist* das, worum es geht. - Während die im Gespräch festgelegten Konversationsaufgaben "Erklären" eindeutig "Aufgabenverträge"

(Kompetenz-)Rollen die Rede sein. Zwar manifestieren die TeilnehmerInnen auch hier punktuell unterschiedliches Wissen und tauschen neue Informationen aus - dies ist im Prinzip in (fast) *jeder* Interaktion der Fall: "Indeed, if there were no asymmetries at all between people, i.e. if communicatively relevant inequalities of knowledge were non-existing, there would be little or no need for most kinds of communication!" (Linell & Luckmann 1991:4) Doch werden hier nicht über längere Zeit Sachgebiete oder Themen behandelt, bezüglich derer die TeilnehmerInnen Kompetenzunterschiede herstellen. Das jeweils aktivierte Wissen berührt abwechselnd unterschiedliche Gebiete, und dies immer nur für kurze Momente; die Übernahme von Wissensrollen ist nicht systematisch oder über längere Interaktionsabschnitte konstant, sondern fluktuiert schnell und häufig. Zudem ist die Vermittlung spezifischer Wissensbestände hier kein primäres Anliegen der Interaktion: Erklärungen und Informationen sind immer einem anderen Zweck untergeordnet (ein Argument zu stützen, eine Meinung zu vertreten usw.). (Daß solches schon in den interaktiv geleisteten Benennungen "Diskussion" und "Reden über" weniger angelegt ist als in "Erklären", ist dabei weniger erheblich als die Tatsache, daß die TeilnehmerInnen es in der Interaktion nicht enactieren.) Andere Informationen beziehen sich auf persönliche Umstände oder singuläre Episoden, nicht auf allgemeine (und komplexe) Sachverhalte.

In dieser Hinsicht kann auch bei Bernd in SU II nicht von der Ausagierung einer Experten-Rolle gesprochen werden. Obwohl Bernd im Gesprächsvollzug eine Kompetenz hinsichtlich des französischen Universitätssystems darstellt, die der Position eines Experten entspricht, agiert er keine Experten-Rolle aus - im Gegensatz zu Anne erfüllt er hier keine Erklärungs- oder Vermittlungsaufgabe.

In diesem Gesprächsausschnitt wird auch deutlich, daß entsprechendes Wissen allein die Übernahme einer ExpertInnen-Rolle in der Interaktion nicht rechtfertigt. Anne ist zu Erklärungen interaktiv "autorisiert", Bernd jedoch nicht. Bei Eingriffen in Annes Erklärungen demonstriert er deutlich, daß er dennoch nicht beabsichtigt, ihr die Erklärungsaufgabe streitig zu machen.⁴⁷

Dieser letzte Punkt macht zudem deutlich, daß zwischen Positionen und Rollen - also der Existenz und der Interaktionsrelevanz von Kompetenzunterschieden - unterschieden werden muß, auch wenn diese im praktischen Gesprächsvollzug in der Regel eng zusammenhängen: Die Analyse zeigt, daß die Markierung von Kompetenz-Positionen nicht zwangsläufig zu einer entsprechenden Rollenübernahme führt.

im o.g. Sinne darstellen, liegen "Diskussion" und "Reden" in gewisser Hinsicht zwischen "Aufgaben-" und "Konversationsvertrag": Sie dienen nicht der Beziehungspflege, haben einen thematischen Gegenstand, jedoch kein festgelegtes Ziel, bzw. die Aktivitäten *sind* gleichzeitig das Ziel.

⁴⁷Vgl. Dausendschön-Gay & Krafft: "Menacer la face conversationnelle négative d'un interactant, c'est l'empêcher de jouer son rôle, ce qu'on peut faire en l'interrompant, en l'empêchant de prendre la parole ou en effectuant à sa place des activités qui lui reviennent en vertu de l'accord sur la répartition des rôles." (1991a:39)

Die Analysen machen weiterhin deutlich, daß Wissen oder Kompetenz relativ und relational zu sehen ist. ExpertIn zu sein bedeutet nicht, alles über ein betreffendes Sachgebiet zu wissen und umgekehrt; abgesehen von Intuition oder logischen Vorüberlegungen machen uns die InteraktantInnen dies an zahlreichen Stellen deutlich (insbesondere SU I, wo Anne - obgleich Nichtexpertin - über umfangreiche Kenntnisse verfügt). Auch manifestieren GesprächsteilnehmerInnen, die in der Interaktion vergleichbare generelle Positionen innehaben, im Detail unterschiedliche Wissensbestände (vgl. Wintermantel 1991).

In der konkreten Interaktion ist Kompetenz immer in Relation zu einem Gegenüber mit abweichender Kompetenz relevant: als Mehr-Wissen gegenüber Weniger-Wissen, das zu praktischen Zwecken genutzt wird.⁴⁸ Kompetenzunterschiede, die mit der Etablierung einer Erklärungsaufgabe in einer generellen und unspezifischen Weise relevant gesetzt werden, werden im Gespräch immer lokal, d.h. in bezug auf konkrete Wissensbestände enacted.

Kompetenz kann also auf zwei Ebenen betrachtet werden: auf der Ebene der *globalen* Zuordnung zu Kompetenzpositionen und auf der Ebene des *konkreten* Wissensstandes.

Diese Unterscheidung ergibt sich aus der Beobachtung, daß die TeilnehmerInnen unterschiedliche Konzeptionen dessen haben können, welche der beiden Ebenen für die Erledigung einer - allseits akzeptierten - Erklärungsaufgabe relevant ist (SU I). Hier richtet Bernd sich offensichtlich an der generellen Zuordnung der unterschiedlichen Kompetenzpositionen aus: Er folgt einer generellen Konzeption vom Aufbau dieser komplexen Erklärung, einer "Modellvorstellung" der Erklärung von Fachbegriffen; er zeigt Hypothesen hinsichtlich des Wissensstandes einer Nichtexpertin. Anne hingegen behandelt (unterstützt von Christine) ihren faktischen, konkreten Wissensstand⁴⁹ als relevante Grundlage für die Erklärungsaufgabe: Sie fordert präzise Informationen an und ratifiziert auf Anfrage gegebene Erklärungen als relevante Beiträge.⁵⁰ Ihre Konzeption wird u.a. daran deutlich, daß ihr Rezeptionsverhalten deutlich unterschiedliche Formen aufweist, die systematisch auftreten: Ihre lokalen Zurückweisungen oder das Nichtratifizieren von Erklärungsaktivitäten (erkennbare Brüche in ihrer kontinuierlichen Übernahme einer Nichtexpertinnen-Rolle) erfolgen stets auf ExpertInnen-Aktivitäten (Erklärungen und Informationen), die sie nicht angefordert hat.

Aus der Perspektive von Annes Orientierung stellen Bernds selbstinitiierte Erklärungen ihr vorhandenes Wissen in Frage und verweisen sie damit ohne konkrete interaktive Notwendigkeit auf eine Nichtexpertinnen-Rolle; dies wird insbesondere daran deutlich, daß sie auf

⁴⁸Vgl.: "'Experte' ist ein *relationaler Begriff* - er läßt sich nur als Gegenstück zum Nicht-Experten, zum *Laien* denken." (Eberle 1994:136) Ebenso benennen Hitzler & Honer & Maeder 'Experte' als "eine soziale Etikettierung", die "aufgrund spezieller *Kompetenzansprüche* und/oder *Kompetenzunterstellungen* vorgenommen wird" (meine Hervorhebung). 'Expertenwissen' sei somit zu verstehen als "das Wissen, über das zu verfügen jemand glaubhaft zu machen versteht, der jemandem anderen gegenüber als Experte gilt" (1994b:6).

⁴⁹Der "faktische Wissensstand" ist nicht als eine objektive Größe zu verstehen, sondern ebenfalls als eine *Darstellung*, die Anne durch ihr Verhalten und ihre Angaben leistet.

⁵⁰Der Konflikt kann auch von der Konversationsaufgabe ausgehend beschrieben werden: Anne und Christine zeigen eine Orientierung am Resultat, Bernd hingegen eine Orientierung an der Konstitution der Erklärungen.

nichtangeforderte Erklärungen in vergleichbarer Weise reagiert wie auf die Infragestellung ihrer Behauptung vorhandener Kenntnisse.

Im Zusammenhang mit der Ausrichtung einer Erklärungsaufgabe spielt die thematische Strukturierung eine Rolle, die im Rahmen beider Erklärungsaufgaben als eine auszuhandelnde Aufgabe behandelt wird. Sie wird als individuelle (d.h. bestimmten InteraktantInnen zugewiesene), jedoch nicht als rollengebundene Aufgabe konzipiert (in SU I wird sie der Nichtexpertin, in SU II der Expertin zugewiesen). Sie ist der jeweiligen Konversationsaufgabe untergeordnet und ihre Gültigkeit auf diese beschränkt: Während die Konversationsaufgabe das "was" der gemeinsamen Aktivität bezeichnet, legt die Aufgabe der thematischen Strukturierung das "wie" fest.⁵¹

Die Zusammenhänge zwischen Strukturierungsaufgabe und Ausrichtung der Erklärungsaufgabe werden in SU I daran deutlich, daß im Umfeld von Konflikten um die thematische Strukturierung häufig auch die (fehlende) Notwendigkeit von Erklärungen implizit verhandelt wird.

Die Wahrnehmung der Strukturierungsaufgabe bietet der NichtexpertIn im Prinzip die Möglichkeit, die Erklärungsaufgabe durch konkrete Fragen an ihrem faktischen Wissen und Informationsbedarf auszurichten.

Allerdings setzt dies bereits ein gewisses Maß an Wissen voraus. Abgesehen davon, daß dieser Zusammenhang logisch erschließbar ist, deutet er sich auch in Christines Äußerung zu Beginn von SU II an, in der sie die Zuweisung der Strukturierungsaufgabe an die Expertin mit der Deklaration eigenen generellen Nichtwissens verbindet.

Mit seinen selbstinitiierten Erklärungen in SU I greift Bernd in Annes Zuständigkeit für die Strukturierung ein. Nun stellen Eingriffe in das Territorium anderer generell eine Gefährdung des rituellen Gleichgewichts dar.⁵² Hier wird mit Bernds entsprechenden Aktivitäten aber gleichzeitig die Ausrichtung der Erklärungsaufgabe, d.h. die Form der Ausagerung der jeweiligen Rollen berührt.

In SU II greift Bernd ebenfalls in die thematische Strukturierung ein, die hier der Expertin zugewiesen ist. Auch hier wird eine Störung des rituellen Gleichgewichts durch die Territoriumsverletzung deutlich (Anne weist seine Eingriffe zurück; Bernd rechtfertigt sein Verhal-

⁵¹In diesem Punkt zeigt sich ein weiterer Unterschied zu den Konversationsaufgaben "Diskussion" und "Reden": Für diese wird kein Aushandlungsbedarf hinsichtlich der thematischen Strukturierung manifestiert; diese wird im Vollzug gemeinsam geleistet. Es besteht offensichtlich ein Zusammenhang zwischen dem "Typ" der Konversationsaufgabe und dem Festlegungsbedarf hinsichtlich der Strukturierungsaufgabe. Dies ist ein Hinweis darauf, daß die InteraktantInnen eine Konversationsaufgabe wie "Erklären eines Universitätssystems" von vornherein als komplexe Aufgabe konzipieren. Natürlich kann sich auch innerhalb einer Konversation im sequentiellen Vollzug die komplexe Behandlung eines Themas entwickeln, aber das Thema ist offenbar nicht von vornherein auf Komplexität angelegt.

⁵²Vgl. Goffman: "In bezug auf ihre territorialen Ansprüche hat eine Person das Recht und die Pflicht, auf Übertretungen zu achten und zu verlangen, daß etwas unternommen wird, um die Dinge wieder in Ordnung zu

ten, als er sich schließlich durchsetzt). In diesen Sequenzen werden aber auch die Zusammenhänge zu den globalen Interaktionsstrukturen, zur anerkannten Kompetenz- und Rollenverteilung sichtbar. Bernds Eingriffe enthalten die implizite Kritik von Unangemessenheit oder Unvollständigkeit an Annes Ausübung ihrer Expertinnen-Aktivität. Er leistet Imagearbeit, indem er eine Rechtfertigung anbietet, mit der trotz des lokalen Ereignis Annes Kompetenz unangetastet bleibt.

Daß die InteraktantInnen selbst ihr lokales Handeln in größeren Zusammenhängen von Rollen und Kompetenzen sehen, wird noch in weiteren Punkten deutlich.

So bestätigt Anne in SU I im Anschluß an die lokale Zurückweisung von Erklärungen demonstrativ die Relevanz nachfolgender ExpertInnen-Aktivitäten. Daran wird deutlich, daß die lokale Zurückweisung von Aktivitäten potentiell die Gültigkeit der Konversationsaufgabe und der damit verbundenen Rollenkonstellation insgesamt in Frage stellt; Anne betreibt einigen Aufwand, um diese Interpretation ihres Handelns zu entkräften und die weiterbestehende Gültigkeit der Rollen anzuzeigen. Ebenso präsentiert sie ihre Verweigerungen - eine nichtsdestoweniger wirksame Methode, Bernd zu stoppen - häufig als verständigungssichernde Aktivitäten.

Diese Ereignisse lassen erkennen, daß die Infragestellung einer anerkannten Rollenkonstellation offenbar mit einer starken Gefährdung des rituellen Gleichgewichts verbunden ist. Sie zeigen aber auch, daß eine durch first turn-Aktivitäten angebotene Rollenverteilung nicht zwangsläufig ratifiziert wird: Anne weist zumindest lokal die implizierte Rolle gelegentlich zurück.

Die Analysen legen weiterhin nahe, daß die Markierung oder Bestätigung globaler Kompetenzpositionen bestimmte Unterstellungen und Erwartungen hinsichtlich des Wissens der Beteiligten in Gang setzt. Dies zeigt sich besonders darin, daß die InteraktantInnen in SU I Annes umfangreiches Vorwissen angesichts ihrer Nichtexpertinnen-Rolle als erklärungsbedürftig behandeln.

In etwas anderer Weise zeigen sich Unterstellungen in SU II. Hier interpretiert Anne anfangs eine Äußerung Bernds irrtümlich als Nichtexperten-Aktivität und zeigt damit an, daß sie eine solche von seiner Seite für erwartbar hält. Bernd hat zwar keine deutliche Position zum Sachgebiet bezogen; die Konversationsaufgabe war aber ursprünglich so formuliert, daß Anne *den beiden anderen* das französische Universitätssystem erklären sollte (vgl. Bernds Äußerung in SU I/8-9: "c'est toi qui (..) nous expliques le système universitaire en france"; s.o. Kap. 1.1). Dies führt bei Anne offensichtlich zunächst zu der Erwartung, daß Bernd im Gespräch eine Nichtexperten-Rolle übernimmt.

Schließlich wird aus den Analysen ersichtlich, daß die Definition der Situation bzw. einzelner Aspekte nicht von vornherein und auch nicht nach interaktiven Aushandlungen feststeht und

unverändert bleibt. Sie entwickelt sich vielmehr im Verlauf der Interaktion und durch die interaktiven Ereignisse. So ändert sich in SU II Annes Konzeption von Bernds Rolle im Gespräch offensichtlich aufgrund seines Gesprächsverhaltens. In SU I gleichen sich die anfangs deutlich unterschiedlichen Konzeptionen der TeilnehmerInnen hinsichtlich der Ausrichtung der Erklärungsaufgabe im Verlauf der Interaktion an, was offenbar u.a. auf die impliziten Konflikte zurückzuführen ist, die aus den Divergenzen zwischen den Konzeptionen der TeilnehmerInnen entstehen.

SU II zeigt außerdem, daß die TeilnehmerInnen nicht zwangsläufig überhaupt Rollen übernehmen müssen. Bernd zeigt hier gelegentlich Aktivitäten eines Experten, gelegentlich solche eines Nichtexperten, aber er übernimmt keine dieser beiden Rollen im Sinne von kontinuierlicher und konsistenter Verhaltenslinie.

1.3 Kommunikationssprache

Die InteraktantInnen führen diesen Teil des Gesprächs in französischer Sprache, was sie zu Beginn der Interaktion explizit thematisieren (s.o. Kap. 1.1). In der folgenden Analyse werde ich die Gesprächsstellen detailliert untersuchen, in denen sich die TeilnehmerInnen mit der sprachlichen Seite der Interaktion befassen.

1.3.1 "explication négative" - Die französische Sprache (SU I)

In Z. 26-27 markiert Bernd, als er den deutschen Fachbegriff "studienordnungen" erklären will, mit Zögerungssignalen, Pausen und Fehlstarts ("des: ehm . . . des . . .") Formulierungsprobleme. Anne greift ein, leitet ihren Beitrag mit einer Ratifizierung ein ("oui") und führt Bernds Erklärung für ihn zu Ende: "des lois' quoi qui régissent' le:, [...] le déroulement d'UN cert/ d'Une certaine étude quoi,". Sie reagiert damit möglicherweise auf die prosodischen Hinweise in Bernds Äußerung. Mit der Vervollständigung seiner Erklärung leistet sie aber offenbar mehr bzw. etwas anderes als das, was Bernd erwartet (s.o. Kap. 1.2.1). Er ratifiziert einen Teil ihrer Äußerung ("des l/ des lois . c'est ça"); dies legt nahe, daß er eine Formulierungshilfe in Form eines Begriffsangebots erwartet hat.

In Z. 43 sucht Christine zur Erklärung von "grands scheins" eine Formulierung; auch hier zeugen Verzögerungen, Dehnungen und Pausen von ihren Formulierungsschwierigkeiten: "... sont les: des: œuvres . . . mhm . . .". Mit dem Begriff "œuvres" scheint sie nicht zufrieden zu sein, wie sie mit ihrer Fortsetzung der Suche zeigt. Schließlich formuliert sie metasprachlich eine explizite Hilfsaufforderung: "(?comment) qu'est-ce qu'on dit". Daraufhin ergreift Bernd das Wort; er leistet ihr aber keine Formulierungshilfe, sondern er übernimmt die Erklärungsaufgabe. Auch Anne reagiert nicht mit einem Formulierungshilfeangebot.

In Z. 46 sucht Bernd dann seinerseits einen Begriff: "on écrit des: . distert/ di/ dissertations' des euh"; er markiert 'dissertation' als vorläufige Lösung, indem er seine Suche fortsetzt. Christine bietet ihm "des devoirs" an und behandelt damit seine Äußerung als implizite Aufforderung zu Formulierungshilfe, auf die sie antwortet. Bernd reagiert jedoch nicht auf ihre Intervention,⁵³ findet selbst "des essais" und fährt in seiner Erklärung fort. Anne reagiert wiederum nicht auf die implizite Anfrage.

In Z. 56 hat Bernd wieder Formulierungsschwierigkeiten, als er den Ablauf der Zwischenprüfung erklärt. Er markiert seine Wortsuche erst prosodisch ("on les présentE . au euh . . au euh"), formuliert sie schließlich auch verbal: "qu'est-ce qu'on lui dit". Dann schließt er einen eigenen Lösungsversuch an: "au directeur de: directeur du uer". Parallel schlägt Christine den deutschen Begriff ("prüfungsamt") vor, womit sie ihm also auf inhaltlicher, nicht auf (fremd)sprachlicher Ebene Hilfe an. Bernd zeigt keine Reaktion auf ihre Aktivität. Anne reagiert nicht auf Bernds Hilfsaufforderung; sie ratifiziert während seines Formulierungsversuchs mit "ouais" und, nachdem er geendet hat, mit "d'accord, hein", zeigt also auf inhaltlicher Ebene, daß sie Bernds Ausführungen verstanden hat.

In Z. 65 verwendet Christine "référéat", das von Anne mit "oui," ratifiziert wird. Christine nennt daraufhin nach kurzer Verzögerung das korrekte französische Wort "exposé", das zuerst Bernd und dann Anne bestätigen. Mit der Reformulierung geht es Christine offenbar ausschließlich um angemessene fremdsprachliche Formulierung; es gibt keine Anzeichen dafür, daß Christine eine Störung der gegenseitigen Verständigung unterstellt.

Solche selbstinitiierten Selbstkorrekturen, die nicht auf die Verständigungssicherung abzielen, sind im Gespräch häufiger zu beobachten, und zwar von allen InteraktantInnen (Anne in Z. 150; Bernd in Z. 169, 217; Christine in Z. 199/200 sowie in Z. 30, wo sie ein korrektes Element durch ein falsches ersetzt: "une certaine nombre de: . numéro de: . scheins").

In Z. 75-76 zeigt Bernd ein Formulierungsproblem an. Er markiert mit prosodischen Hinweisen seine Wortsuche: "les: . les examine/ examini/". Nach den zwei abgebrochenen Versuchen bringt er Ungeduld über seine Formulierungsschwierigkeiten zum Ausdruck: "(frappe à plusieurs reprises sur la table)". Durch sein Verhalten macht er deutlich, daß er nach seiner eigenen Erwartung das Wort kennen mußte und daß diese Wortlücke für ihn imagebedrohend ist. Anne behandelt seine Aktivität als implizite Hilfsaufforderung und bietet ihm "les candidats" an. Sie leistet damit Imagearbeit, indem sie die für Bernd bedrohliche Lücke beseitigt. Dann lachen Anne und Christine gleichzeitig und wiederholen "les candidats"; sie schwächen mit ihrem Lachen die Bedrohlichkeit des Vorfalls ab. Bernd rephrasiert den Begriff gleichzeitig und lacht ebenfalls; durch seine folgende zweimalige Ratifizierung "c'est ça, . c'est ça," akzeptiert er die

⁵³Genau genommen läßt sich natürlich nur feststellen, daß Bernd *nicht hörbar* reagiert. Aufschlußreich wäre auch an solchen Stellen Videomaterial.

ihm geleistete Formulierungshilfe und bringt zudem zum Ausdruck, daß dies genau das Wort ist, welches er gesucht hat, daß er es wiedererkennt, es also grundsätzlich kennt und nur momentan nicht fand.

Ein sehr ähnlicher Vorfall ist in Z. 89-90 zu beobachten. Wieder sucht Bernd ein Wort, markiert mit Verzögerungen, Pausen, Fehlstarts seine Schwierigkeiten ("euh les: les: di/ les différents' . les: . différencass'/ . mh") und nennt das Wort schließlich mit intonatorischen Anzeichen von Ungeduld auf Deutsch: "((excédé)) unterschiede,". Er bringt auch hier wieder seine eigenen Erwartungen an sein sprachliches Wissen und die Imagegefährdung, die dieses Problem darstellt, zum Ausdruck. Anne ergreift das Wort mit einer Ratifizierung ("oui"), dann nennen sie und Christine gleichzeitig den französischen Begriff "les différences !", behandeln Bernds Aktivität also als Hilfsaufforderung. Auch in dieser Sequenz wird die Imagebedrohung durch Lachen abgeschwächt. Bernd macht auch hier durch eine Ratifizierung, die Wiedererkennen ausdrückt ("c'(est) ç(a)"), deutlich, daß er eben dieses Wort gesucht hat, die Lücke also nur momentan ist.

In Z. 79 eröffnet Bernd eine Nebensequenz, indem er die Übersetzung des zuvor auf Deutsch verwendeten Wortes 'klausuren' thematisiert: "c'est quoi' klausuren (?en allemand) d'ailleurs,". Mit dieser Frage macht er explizit eine Wissenslücke deutlich und fordert die angesprochene Person auf, diese zu beheben. Nun sind, wie bereits gesagt, die mimischen und gestischen Aktivitäten an meinem Material nicht zu verfolgen; es ist wahrscheinlich, daß Bernd die Adressierung seiner Äußerung durch Blickkontakt o.ä. unterstützt. Anne antwortet und definiert sich damit als Adressatin der Äußerung, Christine hingegen reagiert nicht (sie nimmt an diesem Austausch nur mit Ratifizierungs- und Rezeptionssignalen teil).

Anne beginnt ihre Antwort mit einem Lachen und formuliert dann eine generelle Umschreibung, nennt aber keinen Begriff: "ah c'est tout examen' chez nous mais:". Bernd äußert nach einer kurzen Pause fragend den Lösungsvorschlag "examen écrit' (?...)"; Anne nimmt den Begriff auf, schlägt ihrerseits die Lösung "une dissertation" vor, die sie als unsicher und vorläufig markiert ("j(e) sais pas", "peut-être", "mais:"). Daraufhin initiiert Bernd eine Bedeutungsaushandlung des Begriffes 'klausuren' (84-86), die er vermutlich⁵⁴ mit "mais" einleitet. (Dies würde auf einen Widerspruch hindeuten; möglicherweise hat Annes Vorschlag "dissertation", das im Deutschen eine andere Bedeutung hat, bei ihm Zweifel daran ausgelöst, ob sie über dieselbe Sache sprechen.)

In Z. 86 ist die Aushandlung mit der Sicherstellung der Verständigung abgeschlossen; Bernds Übersetzungsfrage ist jedoch nicht beantwortet. Er fragt nochmals nach, diesmal aber in generalisierter Form: "on n'a pas d'expression pour/ pour ça". Auf der rituellen Ebene ist diese Sequenz folgendermaßen zu beschreiben: Der Verlauf der Interaktion wird für Anne imagegefährdend, da sie die an sie gerichtete Frage nicht beantwortet und somit der manifestierten Erwartung an ihr Wissen nicht gerecht wird. Bernd leistet nun mit seiner Nachfrage Imagegar-

beit: durch die Formulierung behandelt er Annes Wissen als Referenz, indem er die Tatsache, daß sie kein Wort dafür kennt, implizit damit gleichsetzt, es gebe keinen Begriff dafür.⁵⁵ Anne formuliert ihre Antwort zwar auf individueller Ebene ("je sais p/ (..) qui me vient en tête", "non j'en vois pas là"), hebt jedoch Bernds implizite Gleichsetzung nicht auf. So dient dessen Äußerung auf ritueller Ebene dazu, die entstandene Bedrohung abzuwenden, indem sie für die Interpretation des Vorfalls einen veränderten Rahmen schafft. Bernd bietet dann mit seiner folgenden Äußerung noch eine weitere Entlastung an, indem er das Begriffsproblem als grundsätzlich schwierig charakterisiert ("moi je trouve ça t/ toujours un peu difficile, [...] les différences entrE . euhmD exposé' dissertation' essai' (..)") (88-93).

Direkt anschließend (Z. 93) deutet Bernd wieder ein Formulierungsproblem an: Nach Abbruch eines ersten Versuchs markiert er einen neuen Versuch als vorläufig ("ou"), macht eine Pause, verwendet dann eine neue Formulierung und fährt fort ("formal/ formaliste ou: . . formal' (..)"). Er löst sein Formulierungsproblem hier also selbst. Anne interveniert parallel zu seinem dritten Versuch mit einer kurzen Äußerung, die jedoch unverständlich ist; Bernd reagiert nicht darauf. Auch andere Äußerungen von Christine und Bernd im Verlauf des Gesprächs weisen Zögerungen oder Mehrfachstarts auf, die als Anzeichen von Formulierungsproblemen interpretiert werden können (z.B. Christine in Z. 34/35, Bernd in Z. 215/216, 217). Diese Äußerungen enthalten jedoch keine expliziten Aufforderungen zu Formulierungshilfe und werden mit einer Lösung seitens der jeweiligen SprecherIn selbst abgeschlossen; die GesprächspartnerInnen reagieren nicht mit sprachlichen Hilfsangeboten.

Als Bernd - mit einiger Mühe - die Förderungshöchstdauer des BAFöG erklärt hat (108-113), reformuliert Anne seinen Äußerungsteil "quatre semestres grundstudium' [...] et six semestres hauptstudium'" mit "dix semestres en tout,", wobei sie ihre Äußerung durch vorausgehende und nachfolgende Ratifizierung als verständnissichernde Reformulierung präsentiert. Bernd ratifiziert ihre Äußerung sowohl (durch Bestätigung) inhaltlich als auch (durch Rephrasieren) als Hilfe auf der Formulierungsebene (114).

In Z. 115 kommt Bernd auf die Unterschiede zwischen Lehramts-, Magister- und Diplomstudiengängen zu sprechen. Nach kurzen Verzögerungen ("euhm .") nennt er zunächst einen deutschen Begriff ("studiengänge,"), dann bringt er seine Suche nach der entsprechenden französischen Formulierung explizit zum Ausdruck (116: "qu'est-ce qu'on dit") und fordert damit zu Formulierungshilfe auf. Nach einer weiteren kurzen Pause schlägt er selbst als Lösung "curriculum" vor, das er mit fragender Intonation äußert; gleichzeitig reagiert Anne auf seine Anfrage, ihr "soupir" läßt Nachdenken erkennen: Sie fühlt sich also offenbar von Bernds Aufforderung angesprochen. Dann ratifiziert sie Bernds Vorschlag mit "oui", macht aber

⁵⁴Die Transkription ist an dieser Stelle unsicher.

⁵⁵Zu beziehungskonstitutiven Funktionen von Verallgemeinerungen vgl. Drescher 1992.

ihrerseits keinen Formulierungsvorschlag, auch nicht nach Bernds folgender Nachfrage "(?ou) quoi". Christine interveniert, ihre Äußerung ist jedoch unverständlich. Nun nennt Bernd selbst eine weitere Lösung, wobei er durch starke Akzentuierung darstellt, daß er eben dieses Wort gesucht hat: "des BRANCHES différentes BRANCHES" (117); Anne ratifiziert mit "oui". Bernd fährt in seinen Ausführungen fort und formuliert gleich darauf "pour ceux qui vont . après eh, . eh, . instruire à, à l'université' ..." (118-119). Im Anschluß an "instruire" nennt Anne parallel zu Bernds Äußerung den Ausdruck "enseigner", womit sie möglicherweise eine Korrektur beabsichtigt; Bernd behandelt ihre Intervention jedoch nicht. Diese Aktivität ist insofern bemerkenswert, als sie in Annes bisherigem und auch nachfolgendem Verhalten die einzige dieser Art ist.

In Z. 158 sind Anne und Christine im Begriff, die Teilprüfungen des Examens zu klären (154 ff). Anne formuliert eine Hypothese aus den Elementen, die Christine ihr genannt hat: "par exemple thème général à l'écrit' et euh thème que tu choisis à l'oral'" (158-159). Christines darauffolgende Äußerung ist unverständlich; Anne reformuliert sie offenbar (worauf die Partikel "ah" hinweist) und ratifiziert sie: "ah l'inverse! ah bon". Christine ratifiziert (159: "l'inverse, oui") und akzeptiert damit Annes Formulierung, obgleich sich im folgenden zeigt, daß diese im Hinblick auf die Fakten nicht korrekt oder zumindest nicht präzise ist, denn Christine reformuliert anschließend folgendermaßen: "le thème écrit' la dissertation on peut choisir' mais le thème . l'examen oral' [...] est . général' il est . aussi . à choisir," (160-162).

Eine ähnliche Beobachtung ist in Z. 167ff zu machen: Als Bernd das 'referendariat' erklärt, nennt Anne den französischen Term, in Ratifizierungen eingeschlossen: "oui stagiaire, professeur stagiaire ouais" (169). Bernd ratifiziert den Ausdruck mit "ah bon,", akzeptiert ihn also als französische Entsprechung; im folgenden wird dann aber inhaltlich geklärt, daß diese nicht unbedingt exakt ist, als Anne das Phänomen in Frankreich dem Referendariat in Deutschland gegenüberstellt mit den Worten: "c'est pas tout à fait pareil," (170-171). Bernd und Christine akzeptieren die von Anne genannten Begriffe als gültig und stellen ihre Adäquatheit nicht in Frage.

In Z. 189ff erklärt Christine, welche Studiengänge mit einem Diplom abgeschlossen werden. Sie zählt exemplarisch einige auf: "par exemple la biologie:' dans la psychologie' la pédagogie"; Bernd ergänzt "chimie: (..)". Dann fordert Christine mit der expliziten metasprachlichen Anfrage nach einem Oberbegriff Formulierungshilfe an: "comment est-ce qu'on les/ . les appelle" (190-191). Nach kurzer Pause macht sie selbst einen Lösungsvorschlag: "les sciences' . ou:" (191); mit dem nachgeschobenen "ou" markiert sie die Fortsetzung der Suche und damit die Vorläufigkeit ihres Vorschlages. Nun reagiert Bernd auf ihre Hilfsanforderung und schlägt "sciences naturelles" vor, markiert dies aber ebenfalls als vorläufigen Versuch ("ou /s:/"). Dann greift Anne ein, ratifiziert seinen Vorschlag mit "oui:" und nennt ihrerseits einen Begriff: "les sciences physiques" (192).

An einer späteren Stelle im Gespräch behandelt Bernd den hier von Anne eingebrachten Formulierungsvorschlag als den gültigen, als er den Ausdruck 'sciences physiques' wieder verwendet (203), obgleich auch der von ihm vorgeschlagene Begriff 'sciences naturelles' als möglich ratifiziert worden war.

Wenig später erklärt Bernd die Magisterstudiengänge und sucht, wie zuvor Christine, einen Oberbegriff. Mit Zögerungen, Dehnungen, Pausen und Fehlstarts zeigt er Formulierungsprobleme an: "(..) surtout pour les: . des: les/ les sciences' euh: . (fait claquer sa langue) les sciences euh: ." (201-202), bevor er metasprachlich explizit Hilfe anfordert: "qu'est-ce qu'on dit:" (202); dann gibt er semantische Hinweise auf den gesuchten Begriff: "pas physiques . les autres sciences," (203). Nach einer Pause schlägt er selbst die Lösung "sciences huMAINes" mit fragender Intonation vor (203). Anne reagiert mit "ah oui: oh::", wobei nicht erkennbar ist, ob sie Bernds Äußerung erst jetzt inhaltlich verstanden hat oder erst jetzt seine Hilfsaufforderung versteht; mit dem gedehnten "oh::" signalisiert sie Nachdenken. Bernd erklärt nochmals durch Beispiele (204: "pour les langues' (..) pour la philo' et tout ça,"), Anne ergänzt "la littérature tout ça" und ratifiziert dann ausführlich: "oui d'accord d'accord oui&oui&oui" (204-205); sie reagiert also auf der Ebene der Verständigungssicherung. Bernd fährt nun fort, indem er einen weiteren Aspekt thematisiert (205: "et le diplôme' (..)"); er behandelt das Problem damit als erledigt, gibt sich also mit der Sicherstellung der Verständigung zufrieden. Parallel bietet Anne ihm einen Lösungsvorschlag an (205-206: "les sciences du langage"); sie versucht offenbar, mit einem verspäteten Angebot Reparatur zu leisten, und behandelt damit die Nichterfüllung der manifestierten Erwartung von Hilfeleistung als gesichtsbedrohend. (Bernds vorherige Entscheidung, die Begriffssuche aufzugeben, ist möglicherweise ebenso imageorientiert, da er mit der Ratifizierung auf der inhaltlichen Ebene das nicht gelöste und bedrohlich werdende Problem ad acta legen kann.) Bernd reagiert jedoch nicht auf Annes Intervention, sondern führt seine Ausführungen fort. Er wiederholt seinen bereits genannten Äußerungsteil "pour les ingénieurs" und fährt fort "pour les: (frappe sur appareil?):": mit der Dehnung markiert er wieder eine Wortsuche, für die er offenbar mit der Geste semantische Hinweise gibt. Anne reagiert diesmal ziemlich schnell, indem sie zunächst ausführlich ratifiziert, dann eine Formulierung äußert (207-208: "d'accord, ah: oui&oui plus technique' quoi, en fait [...] plus scientifique,"), die allerdings nicht an Bernds Konstruktion angeschlossen ist. Bernd ratifiziert während ihrer Äußerung mehrfach ("mh", "c'est ça,", "mhm"), behandelt ihre Intervention also auf der Ebene der Verständigung.

In Z. 223ff erklärt Bernd die interdisziplinäre Konzeption der Lili-Fakultät. Er führt aus: "tu as: (..) des cours' (..) où les romanistes' les anglistes' et les: germanistes (..) travaillent sur des: euh:, des sujets" (225-228). Nach kurzer Pause äußert Christine "communs" (228), das sie durch die Intonation als Ergänzung zu Bernds Äußerung ausweist. Bernd akzeptiert Christines Aktivität als interaktive Vervollständigung seiner Äußerung, indem er das Wort wiederholt und explizit ratifiziert: "cam/ communs c'est ça,".

1.3.1.1 Zusammenfassung der Beobachtungen

Abgesehen von der Kommunikationssprache selbst werden im Gespräch keine expliziten Festlegungen hinsichtlich des Umgangs mit der Kommunikationssituation getroffen, die etwa der Etablierung von Konversationsaufgaben auf der inhaltlichen Ebene vergleichbar wären.

Die Kommunikationssprache hat in der Interaktion einen anderen Stellenwert als die zuvor betrachteten Sachgebiete: Sie ist nicht als thematischer *Gegenstand* der Interaktion designiert, *über* den kommuniziert wird, sondern das *Mittel* zur Kommunikation über einen (anderen) Gegenstand. Im Verlauf der Interaktion wird sie auf zwei verschiedene Weisen gelegentlich fokussiert.

Zum einen manifestieren Bernd und Christine gelegentlich Probleme damit, ihre Gesprächsbeiträge auf Französisch zu formulieren. In solchen Momenten rückt der Code für die Zeit der Bearbeitung des Problems stärker in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Diese Bearbeitung der sprachlichen Probleme dient dem übergeordneten Ziel der Übermittlung von Informationen. Damit konstituieren die TeilnehmerInnen Sprachbearbeitung in dieser Form als eine gelegentlich notwendige Aufgabe, die der Hauptaktivität (inhaltlicher Austausch) untergeordnet ist und diese ermöglicht und sicherstellt.

Mit der Thematisierung eines Übersetzungsproblems (79ff), das nicht der Verständigungssicherung oder der Versprachlichung von Inhalten dient, rücken die TeilnehmerInnen die Sprache aber auch in den thematischen Fokus des Gesprächs und machen sie zeitweise (in einer Nebensequenz) zum primären Gegenstand der Interaktion; das Thema der ratifizierten Konversationsaufgabe wird für diese Zeit suspendiert und im Anschluß reaktiviert. Damit konstituieren die InteraktantInnen eine weitere Aufgabe bezüglich der Sprache, nämlich den Austausch von Wissen über Strukturen der französischen Sprache sozusagen als "Selbstzweck" (als zeitweiliges primäres Anliegen der Interaktion).

Bernd und Christine machen im Verlauf der Interaktion häufig implizit und explizit sprachliche Probleme deutlich und fordern Hilfe zu deren Bewältigung an. Sie stellen sich damit als InteraktionsteilnehmerInnen mit eingeschränkter sprachlicher Kompetenz - d.h. als sprachliche NichtexpertInnen - dar, agieren diese Rolle aus und schreiben anderen TeilnehmerInnen potentiell höhere Kompetenz zu. Mit ihren Aktivitäten etablieren sie jeweils lokal die Relevanz sprachlicher Kompetenzunterschiede für die Interaktion. Bernd gibt darüber hinaus implizite Hinweise auf seine Position als Zweitsprachensprecher der Kommunikationssprache, indem er ein Formulierungsproblem nach mehrfachen Fehlversuchen schließlich durch Codewechsel löst. Die Aufgabe, angeforderte Formulierungshilfe zu leisten, wird aber in dieser Interaktion nicht von einer bestimmten Person/engruppe wahrgenommen. Vielmehr zeigen die TeilnehmerInnen sich dafür gemeinsam verantwortlich: Bernd und Christine bieten sich gegenseitig Hilfe an; sie zeigen damit punktuell unterschiedliche Kompetenzen. Bei ihren Aktivitäten ist aber nicht immer klar zwischen sprachlicher Formulierungshilfe und inhaltlicher Hilfestellung (Erfüllung

der gemeinsamen Erklärungsaufgabe) zu unterscheiden (vgl. 'sujets communs', wo Christines Ergänzung sowohl inhaltlich als auch fremdsprachlich ist; 'prüfungsamt', wo Christine Bernd einen deutschen Begriff anbietet; Z. 43, wo Bernd mit der Übernahme des Turns nicht Christines Anforderung von Formulierungshilfe entspricht, sondern seiner Mitverantwortung für die gemeinsame Erklärungsaufgabe).

Anne manifestiert an keiner Stelle Hilfsbedarf, und ihr wird keine Hilfe auf sprachlicher Ebene angeboten. Sie entspricht Aufforderungen zu sprachlicher Hilfe nicht häufiger als ihre GesprächspartnerInnen. Meist reagiert sie in solchen Fällen auf der inhaltlichen Ebene und macht damit deutlich, daß nach ihrer Konzeption die Sicherstellung des thematischen Austauschs relevant ist und über die Verständigung hinaus kein Bedarf an sprachbearbeitenden Aktivitäten besteht. Mit ihrem Gesprächsverhalten zeigt sie, daß sie sich für die Aufgabe sprachlicher Hilfe, die ihre GesprächspartnerInnen mit entsprechenden Aufforderungen konstituieren, nicht zuständig fühlt; sie selbst trägt zur Konstitution dieser interaktiven Aufgabe nicht bei.

Für die Erfassung der Situationskonzeptionen sind einige weitere Beobachtungen aufschlußreich.

Es fällt auf, daß Bernd gelegentlich auf Christines Angebote nicht reagiert (bei 'prüfungsamt' mag das daran liegen, daß das Angebot sprachlich nicht adäquat ist, dies trifft aber auf 'des devoirs' nicht zu), während er Beiträge von Anne explizit als Formulierungshilfe ratifiziert. Dies legt zumindest nahe, dass er sprachliche Hilfe eher von Anne als von Christine erwartet. Bernd behandelt zudem bei mehreren akzeptierten Vorschlägen den von Anne eingebrachten als gültige Lösung, womit er ihr implizit eine höhere Kompetenz zuschreibt.

Weiterhin wird an einigen Stellen im Gespräch deutlich, daß durch das Ausbleiben einer Reaktion auf Hilfsaufforderungen das rituelle Gleichgewicht gefährdet wird. In diesen Passagen ist es Anne, die ihr bedrohtes Image schützt: Sie leistet in der Folge Reparatur durch erhöhte Aktivität auf der sprachlichen Ebene. Innerhalb einer solchen Sequenz liegt auch die einzige selbstinitiierte (potentielle) Fremdkorrektur, die Anne im gesamten Gespräch leistet: Nachdem sie zuvor einer expliziten Aufforderung zu Formulierungshilfe nicht nachgekommen ist, versucht Anne offenbar, diese "Unterlassung" durch andere Aktivitäten auf sprachlicher Ebene zu kompensieren.

Obwohl auch Christine keine Formulierungshilfe leistet, wird ihr Image in diesen Sequenzen nicht als bedroht behandelt. Die InteraktantInnen machen eine Konzeption der Situation deutlich, nach der die Verantwortung für sprachliche Hilfe zwar nicht ausschließlich, aber doch *letzten Endes* bei Anne liegt - dann nämlich, wenn Formulierungsprobleme von den anderen nicht gelöst werden können. Dies bestätigen auch die drei Fälle, wo Anne Aktivitäten eindeutiger Formulierungshilfe zeigt (77: 'candidats', 90: 'différences', 192: 'sciences physiques'): in den beiden ersten Fällen leistet sie Hilfe, als die Wissenslücke für Bernd imagegefährdend wird, im dritten Fall, als ihre GesprächspartnerInnen trotz gemeinsam unternommener Anstrengungen nicht zu einer befriedigenden Lösung kommen.

Als Bernd in einer Nebensequenz die Sprache in den thematischen Fokus rückt, etabliert er den Austausch diesbezüglichen Wissens als lokale Aufgabe und setzt damit entsprechende Kompetenzunterschiede relevant. Hier ist es Anne, die auf seine Frage antwortet und damit als Expertin reagiert, während Christine sich nicht beteiligt. In dieser Sequenz behandelt Bernd Anne deutlich als Expertin, indem er ihre Unkenntnis eines Begriffs generalisiert (mit der Nichtexistenz eines solchen Begriffes gleichsetzt). Mit der angebotenen Interpretation macht er Annes Unfähigkeit zu einer Antwort mit einer Expertinnen-Position vereinbar und schützt so ihr Image *als Expertin*. Damit macht er deutlich, daß sie nach seiner Konzeption diese Position innehat.

Insgesamt ist festzuhalten, daß Bernd und Christine im Gespräch die Rollen von sprachlichen NichtexpertInnen übernehmen und daß sie entsprechende lokale Aktivitäten initiativ leisten. Bei Anne dagegen kann nicht von der Übernahme einer Expertinnen-Rolle gesprochen werden. Obgleich sie verschiedentlich eine entsprechende Position bestätigt (indem sie sich bei eindeutig sprachlichen Fragen als angesprochen definiert), zeigt sie Expertinnen-Aktivitäten ausschließlich reaktiv und nur punktuell, wenn sie sozusagen nicht anders kann.

Obgleich die Divergenzen implizit bleiben, ist es offensichtlich, daß Christine und insbesondere Bernd einerseits und Anne andererseits unterschiedliche Konzeptionen der Situation haben. Der bereitwilligen, initiativen Übernahme von NichtexpertInnen-Rollen und dem damit verbundenen Angebot einer Expertinnen-Rolle steht Annes fehlende Bereitschaft entgegen, komplementäre Expertinnen-Aktivitäten zu leisten und damit eine Expertinnen-Rolle zu übernehmen.

Diese kontinuierliche Nichterfüllung manifestierter Erwartungen wirkt sich aber offensichtlich auf die Situationskonzeption der TeilnehmerInnen aus. Annes Verhalten zeigt im Verlauf des Gesprächs eine kontinuierliche Entwicklung. Zunächst übernimmt sie die implizit angebotene Expertinnen-Rolle sehr häufig nicht, reagiert in erster Linie auf durch Sprachprobleme entstehende Imagegefährdung ihrer PartnerInnen. Je häufiger aber im Gespräch die Nichterfüllung manifestierter Erwartungen für sie gesichtsbedrohend wird, desto aktiver wird sie auf der Ebene der Sprachbearbeitung.

Bernd seinerseits zeigt im Verlauf des Gesprächs eine Tendenz, sich stärker mit der Sicherstellung der Verständigung zufriedenzugeben; seine Erwartungen hinsichtlich Annes Rolle verändern sich offenbar ebenfalls durch den Gesprächsverlauf.

Die initiative Übernahme von NichtexpertInnen-Rollen ist für Christine und Bernd offenbar generell nicht mit Imageproblemen verbunden. Es zeigt sich aber, daß sprachliche Lücken auch für sie als NichtexpertInnen imagegefährdend werden können. Auch hier spielen in der Interaktion manifestierte Erwartungen eine Rolle, in diesen Fällen Bernds eigene Erwartung an den Stand seiner Sprachkompetenz, was er durch die "Wiedererkennungs"-Ratifizierungen

unterstreicht. Mit gelegentlichen selbstinitiierten Selbstkorrekturen und der Suche nach Begriffen, die nicht der Verständigungssicherung dienen, zeigen die InteraktantInnen darüber hinaus ein allgemeines Bemühen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten korrekt zu formulieren.

1.3.2 "ein sprache" - Die deutsche Sprache (SU II / 1-293)

In Z. 29 ist Anne im Begriff, die "unité de valeur" zu erklären. Sie beginnt eine Satzstruktur, dann deuten Pausen und Verzögerung auf Nachdenken hin: "aber jeder' . äh . .". Bernd behandelt die prosodischen Hinweise in Annes Äußerung als implizite Aufforderung, indem er mit einem Formulierungshilfeangebot reagiert. Er nennt ein Wort, das sowohl grammatisch als auch inhaltlich der begonnenen Satzstruktur Rechnung trägt: "student" (30). Anne lehnt seinen Vorschlag jedoch explizit ab ("ja nee"). Daraufhin macht Bernd einen zweiten Vorschlag ("teilnehmer"); er bezieht Annes Ablehnung also auf das vorgeschlagene Element, nicht auf die Aktivität als solche. Anne weist auch dieses Angebot zurück und fügt diesmal die Erklärung hinzu, daß sie zu diesem Zeitpunkt nicht mit einer Wortsuche, sondern mit Planungsaktivitäten beschäftigt sei: "nee ich überlege mich . äh bloß wie ich . (lacht)+ wie ich das erklären muß (lacht leise)+". Sie behandelt also Bernds Äußerung als Angebot von Formulierungshilfe und erklärt diese zu einer lokal unangemessenen Aktivität. Dabei schwächt sie die Zurückweisung durch Lachen ab. Bernd fällt in ihr Lachen ein; Anne nimmt ihre Erklärung wieder auf, knüpft aber nicht an ihre vorherige Äußerung an, sondern beginnt eine neue Struktur ("JA du mußt zum BEispiel ...").

In Z. 111 erklärt Anne die Situation der 'étudiants travailleurs'. Dabei treten in ihrer Äußerung gehäuft Zögerungssignale auf: "man muß leute kennen die:: . . die notizen [..] äh . . über ." (111-112). Bernd ratifiziert zunächst ihre Äußerung, dann formuliert er: "die/ die weitergeben, die aufzeichnungen aus dem seminar (..)" (112-113); er reagiert also wieder auf die prosodischen Hinweise in Annes Äußerung mit einem Formulierungsvorschlag. Dabei geht er über reine Vervollständigung hinaus: Er bietet nicht nur Elemente an, die in Annes Konstruktion fehlen, sondern reformuliert auch das von ihr genannte Element "notizen". Anne ratifiziert parallel zweimal ("ja", "ja genau ja,"), reformuliert dann nochmals, ohne die bisher genannten Ausdrücke zu verwenden, und fährt fort: "die unterLAGen und mitschriften . dir geben sonst . kannst du nicht arbeiten," (113-115). Sie behandelt Bernds Aktivität also auf der inhaltlichen Ebene,⁵⁶ nutzt jedoch das Formulierungshilfe-Potential⁵⁷ seiner Äußerung nicht; im

⁵⁶Die Trennung zwischen "Ratifizierung auf Formulierungsebene" und "Ratifizierung auf inhaltlicher Ebene" ist natürlich nicht unproblematisch, zumal nach Gülich die Ratifizierung einer interaktiven Vervollständigung auch durch einfache Bestätigung erfolgen kann (vgl. Gülich 1986:171, 177). Ich möchte herausstellen, daß in Fällen wie dem vorliegenden die geleistete Hilfe nicht *eindeutig* auf der sprachlichen Ebene ratifiziert wird (durch Rephrasieren und/oder Integrieren eines angebotenen Elementes in die Äußerung).

⁵⁷ Von einem sprachbehandelnden Potential spreche ich dann, wenn eine Äußerung Elemente enthält, die

Gegenteil übernimmt sie durch die Neuformulierung beider Elemente deutlich die Verantwortung für die Formulierung ihrer Äußerung.

In Z. 122 erklärt Anne das Verfahren bei nichtbestandenem Prüfungen: "dann kannst du . im herbst . wieder anfangen, [...] die prüfungen wieder machen," (122-123). Dann zieht sie einen Vergleich zum deutschen Universitätssystem: "aber hier ist es AUCH so . . man kann auch im/" (123-124). Bernd unterbricht sie,⁵⁸ reformuliert: "prüfungen wiederholen kann man auch" und ratifiziert "ja, sicher," (124). Anne ratifiziert Bernds Äußerung ("ja ja", "mhm"), geht jedoch auf seine modifizierte Formulierung nicht ein. Es ist nicht klar, ob Bernd mit seiner Äußerung eine implizite Korrektur beabsichtigt; sie enthält entsprechendes Potential, das Anne aber nicht nutzt.

In Z. 143 gibt Anne Erklärungen zu den 'étudiants travailleurs': "leute die: jobs haben . . die zum beispiel am . . am vormittag äh . . /arbeiten t/ wollen, oder am nachmittag oder" (143-144). Christine fällt parallel ein und nennt einen Begriff, der diesem Sachverhalt entspricht: "halbtagsjobs". Auch hier ist nicht klar, ob Christine Annes zuvor genannten Begriff "jobs" durch einen adäquateren Ausdruck korrigieren will, Annes Aktivität als Aufforderung zu interaktiver Vervollständigung auffaßt (mit vorläufiger Bezeichnung und Umschreibung des gesuchten Begriffs, vgl. Gülich 1986) oder einfach eine verständnissichernde Nachfrage stellt. Anne bestätigt und behandelt damit ihre Intervention auf der inhaltlichen Ebene ("ja: so: . ungefähr,"), ratifiziert sie jedoch nicht als Formulierungshilfe.

Als Anne ihre Tätigkeit als Aufseherin in einem Gymnasium erklärt, verwendet sie in ihren Ausführungen zweimal das Wort 'lücken': "zum beispiel wenn die lücken haben" (150-151); "wenn die schüler da eine lücke haben" (154-155). Bernd wartet das Ende von Annes Ausführungen ab, ratifiziert ("mhm", 156) und korrigiert dann explizit das von ihr gebrauchte Wort, wobei er sich mit einem metasprachlichen Kommentar auf eine generelle Sprachnorm beruft: "ja hier würde man . freistunden sagen, ne" (156-157). Er thematisiert also in eigener

geeignet sind, Äußerungen von GesprächspartnerInnen zu vervollständigen oder zu korrigieren. Das "Potential" einer Äußerung ergibt sich zum einen aus ihrem Inhalt und ihrer Form, zum anderen auch aus vergleichbaren Äußerungen und darauffolgenden Reaktionen. - Vgl. das "Prinzip der extensiven Auslegung des Sinns von Interaktionstexten" in der Objektiven Hermeneutik, entsprechend dem in einer Phase des rekonstruierenden Verstehens "möglichst ausführlich, d.h. unter Einschluß auch der 'unwahrscheinlichen' und vom Vorwissen über den Fall ausschließbaren Lesarten, und möglichst explizit alle Präsuppositionen des Textes erfaßt werden" (Oevermann et al. 1979:393). So weit würde ich allerdings gar nicht gehen; meines Erachtens ist es nicht nur ausreichend, sondern sinnvoll, für solche Vergleiche im Rahmen wahrscheinlicher und empirisch auffindbarer Interpretationen zu bleiben. - Potentiale von Äußerungen scheinen mir eine wichtige Ressource für die interaktive Herstellung von Bedeutung zu sein. In den Darstellungen konversationsanalytischer Vorgehensweise werden sie jedoch nicht explizit erörtert - vermutlich deshalb, weil das konversationsanalytische Augenmerk sich auf eben die Bedeutung richtet, die einer Äußerung durch die nachfolgende interaktive Behandlung zugeschrieben wird. Implizit scheint mir diese Idee aber in der analytischen Haltung angelegt zu sein, daß "die aktuelle Realisierung als Prozeß des sinnhaften Ausschließens von anderen Handlungsmöglichkeiten begriffen wird" (Soeffner 1989:145; vgl. ten Have 1990, Willems 1996). Und ein Teil dieser "anderen Handlungsmöglichkeiten" wird doch gerade in den mit einer Äußerung bereitgestellten Potentialen greifbar.

⁵⁸Bernd fällt Anne nicht ins Wort, aber sie hat ihre Äußerung ganz offensichtlich noch nicht abgeschlossen; in diesem Sinne ist hier von Unterbrechung zu reden.

Initiative ein Sprachproblem, dessen Bearbeitung weder der Verständigungssicherung noch der interaktiven Formulierung einer Äußerung dient. Anne rephrasiert den Begriff und ratifiziert: "freistunden ja" (157), nach Bernds Bestätigung ("ja & ja") nochmals mit einer Evaluierung ("gut hm"). Sie akzeptiert also seine Aktivität, indem sie sie explizit ratifiziert und mit einer Lernaktivität darauf reagiert.

In Z. 165 erläutert Anne ihre Pflichten als Aufseherin: "... muß man aufpassen daß=sie n:/ . sich nicht eh aus . toben oder" (164-165). Bernd ergreift das Wort und reformuliert: "daß die sich nich(t) . nich(t) nich(t) schlagen oder [...] zu doll rumtoben," (165-167). Anne behandelt seine Intervention, die wieder eine potentielle implizite Korrektur enthält, wiederum als verständigungssichernde Aktivität: Sie bestätigt sie inhaltlich, geht aber auf die modifizierte Formulierung nicht ein ("JA ja s:olche sachen").

In Z. 187 gibt Anne einen Kommentar zum französischen Universitätssystem: "aber . . ich finde das is(t) (?ach) . irgendwie ein . biß(ch)en .". Nach einer kurzen Pause ergreift Christine das Wort, als Anne ihre Äußerung noch nicht zu Ende geführt hat: "(leise) hat auch nachteile, ne". Es ist unklar, ob sie damit eine sprachliche Aktivität (Formulierungsvorschlag) beabsichtigt; doch spricht sie zum einen sehr leise, zum anderen bietet sie kein Element an, das der Struktur von Annes Äußerung entspricht. Sie scheint damit eher ihre eigene Evaluierung ins Gespräch einzubringen und auf inhaltliche Übereinstimmung ihrer beider Ansichten abzielen, wie die abschließende tag question "ne" zeigt. Anne vervollständigt parallel ihre Äußerung mit einem nachdrücklichen "TRAUrig". Sie behandelt Christines Intervention damit als Unterbrechung und verteidigt ihr Rederecht; zudem übernimmt sie wieder deutlich die Verantwortung für die Formulierung ihrer Äußerung. Dann ratifiziert sie Christines Äußerung durch Zustimmung auf der inhaltlichen Ebene ("ja ja").

Ein vergleichbarer Vorfall ist direkt im Anschluß zu beobachten: Anne beginnt eine Satzstruktur: "also du hast . kein(e) möglichkeit äh . ." (189). Bernd reagiert auf Zögerungsmorphem und Pause mit einem Angebot interaktiver Vervollständigung, das der begonnenen Struktur entspricht ("selber zu bestimmen"). Teilweise parallel zu seiner Äußerung formuliert Anne selbst eine Fortsetzung, dabei markiert sie intonatorisch, daß sie ihr Rederecht gegen Bernd verteidigt: "DICH AUSzubilden". Auf Bernds Intervention geht sie nicht ein.

In Z. 201 kommentiert Anne den Unterschied zwischen dem deutschen und dem französischen Universitätssystem: "ich mag besser wie es hier läuft, [...] als wie es: . bei uns läuft," (201). Bernd und Christine ratifizieren parallel ("hm", 201). Christine äußert eine zustimmende Ansicht (201-202), Anne ratifiziert. Nach einer kurzen Pause korrigiert Bernd Annes Formulierung folgendermaßen: "du magst es lieber . du findest es besser aber du magst es lieber,". Er fokussiert also wieder ein Sprachproblem; dabei übernimmt er nicht ihre Formulierung, sondern wechselt die Perspektive. Anne ergänzt parallel: "hier"; sie hat offenbar

Bernds Aktivität nicht als Korrektur verstanden, sondern behandelt seine Äußerung wie eine verständnissichernde Nachfrage. Daraufhin definiert Bernd seine Intervention auf meta-diskursiver Ebene: "also ich wollte nur mal erklären". Anne ratifiziert "ja" (204), und Bernd reformuliert seine Korrektur, wobei er explizit eine Sprachnorm anführt: "mag besser das: eh . das gibt (e)s nich(t) (?also) es gibt nur [...] ich finde es besser oder ich mag es lieber,". Erst im Verlauf dieser Äußerung scheint Anne Bernds Aktivität zu verstehen: "ACH" (205), sie lacht, ratifiziert und wiederholt die korrekte Form: "gut ich mags lieber ja' mhm" (205-206), akzeptiert also seine Korrekturaktivität.

Dann ergreift Christine das Wort: "ach ja du wolltest lehrer werden, ne" (206).⁵⁹ Auf ritueller Ebene reagiert sie mit einer *Herausforderung* (in Form eines Gegenangriffs) auf die Imagebedrohung, die Bernds Aktivität für Anne darstellt.⁶⁰ Die drei InteraktantInnen reagieren auf Christines Äußerung mit gemeinsamem Lachen: Sie entschärfen zunächst die brisante Situation, indem sie die Äußerung in scherzhafter Weise behandeln. Dann geht Bernd ernsthaft darauf ein. Er weist zunächst den Vorwurf zurück: "ach nee ich weiß nich(t) eh: . . . (?ob) das mit mit äh: . ." (207), bricht dann diese Struktur ab, beginnt eine neue und stellt seine bisherige Handhabung vergleichbarer Situationen dar: "immer wenn ich mit franzosen so gesprochen habe auch wenn welche hier war(e)n . . m:an hat sich manchmal so=(ei)n bißchen irgendwie: . so tips gegeben," (207-210). Er rechtfertigt sein Verhalten also damit, daß dieser Umgang mit Kontaktsituationen für ihn normal und generell gültig sei ("immer") und daß diese Handhabung für beide Seiten Gültigkeit habe ("man hat sich") - d.h. er auch akzeptieren würde, selbst korrigiert zu werden. Zudem betont er den kooperativen Charakter solcher Aktivitäten ("tips gegeben"), im Gegensatz zu Christines Charakterisierung als Belehrung.⁶¹ Christine bestätigt ihn: "is(t) ja auch richtig ja" (210); sie akzeptiert und unterstützt seine Rechtfertigung, nimmt also ihren Vorwurf zurück und repariert damit ihrerseits den Angriff auf Bernds Image. Auch Anne ratifiziert Bernds Äußerung ("JA", "ja", 210). Bernd fordert mit einem Fragemorphem ("ne", 210) nochmals Ratifizierung an, woraufhin Anne explizit bestätigt (und dabei denselben Fehler wiederholt): "ich finde=(e)s das auch . . lieber," (210-211). Nach einer Pause korrigieren sie und Christine gleichzeitig ("besser") und lachen; Bernd ratifiziert lachend ("ja"). Anne kommentiert ihren erneuten Fehler: "ich hab(e) noch nicht (lachend) kapiert +" (211-212). Dann erzählt sie, daß sie bei ihrem ersten Deutschlandaufenthalt ihre GesprächspartnerInnen auch

⁵⁹Keppler verweist darauf, daß selbstinitiierte Wissensübermittlungen in unserer Kultur "ein eher negatives Image haben" (1989:546). Vgl. Keppler & Luckmann: "The 'schoolmaster' and 'pedant' stereotypes are negatively loaded in our, and earlier times." (1991:164)

⁶⁰Die einzelnen rituellen Schritte können auch stellvertretend ausgeführt werden; beispielsweise muß die *Herausforderung* nicht von der Person geäußert werden, deren Image bedroht wurde. Hier zeigt sich, daß die Verantwortung für die Wahrung des rituellen Gleichgewichts von allen GesprächsteilnehmerInnen gemeinsam getragen wird (vgl. Goffman 1974:225f., 1994:34).

⁶¹Vgl.: "Die Funktion der korrektiven Tätigkeit besteht darin, die Bedeutung zu ändern, die andernfalls einer Handlung zugesprochen werden könnte, mit dem Ziel, das, was als offensiv angesehen werden könnte, in etwas zu verwandeln, das als akzeptierbar angesehen werden kann." "(...) der Regelübertreter kann "Einspruch" erheben, indem er darlegt, daß die Tat, die verübt zu haben er angeklagt ist, sich in Wirklichkeit gar nicht ereignete." (Goffman 1974:156, 157)

immer explizit zum Korrigieren aufgefordert habe (212-217); nachdem sie zuvor schon Bernds Rechtfertigung akzeptiert hat, "belegt" sie nun, daß sie seine Einstellung teilt. Damit definiert sie implizit Bernds Verhalten als solchen Situationen im allgemeinen angemessen. Zudem spricht sie den Vorteil an, den diese Handhabung längerfristig für die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz hat ("sonst mach(e) ich auch keinen fortschritt", 215-216), was von Bernd ratifiziert wird ("mhm").

Mit diesem Konsens wird für Bernds Verhalten, das ihm zunächst vorgeworfen wurde, ein veränderter Bezugsrahmen geschaffen, in dem seine Aktivität als akzeptabel und angemessen definiert wird. Damit ist das rituelle Gleichgewicht in der Interaktion wiederhergestellt; das Gespräch kann fortgeführt werden.

Als Anne in Z. 217 eine Evaluierung formuliert, scheint ihr ein Wort Schwierigkeiten zu bereiten, was sie durch Abbruch und Pausen markiert: "das immer .. trost/.. trostlos (?und)" (216-217). Christine behandelt die prosodischen Hinweise als Aufforderung zur Bearbeitung der sprachlichen Form, reformuliert "trostlos" und bestätigt damit die Richtigkeit der Form, während Bernd Annes Äußerung gleichzeitig inhaltlich ratifiziert ("ja ja"). Anne wiederholt das problematische Wort und akzeptiert damit Christines sprachliche Aktivität.

In Z. 223 zeigt Anne wieder durch eine Pause ein Wortproblem an: "das gerät macht komische". Bernd reagiert wie auf eine implizite Aufforderung mit einem Angebot interaktiver Vervollständigung; er nennt das Wort jedoch mit leiser Stimme und fügt sofort eine Ratifizierung hinzu: "geräusche ja mhm" (223), präsentiert seine Intervention also als Aktivität auf der Inhaltsebene. Anne findet das Wort fast gleichzeitig und ratifiziert anschließend ("geräusche ja"); was zumindest die Interpretation zulässt, dass sie Bernds Äußerung als Formulierungshilfe akzeptiert.

Als Anne 'Vorlesungen' erklärt mit "wo der lehrer so .. allein spricht [..] und du muß" (237), reagiert Christine auf die nachfolgende kurze Pause mit einer interaktiven Vervollständigung ("mitschreiben"); sie scheint hier also Formulierungsprobleme zu vermuten. Anne wiederholt und ratifiziert das Wort ("mitschreiben ja") und akzeptiert so Christines Intervention als Formulierungshilfe.

In Z. 247 begründet Anne das Mitschreiben in den Vorlesungen und formuliert dabei: "dann muß du nichts verLIer(e)n ja sonst (..) schaff s t du es dann nicht". Bernd und Christine ratifizieren (248). Bernd setzt zu einer Äußerung an, die der Struktur von Annes Äußerung entspricht, bricht dann aber ab und formuliert um: "ja dann [..] darfst/ darf man nichts verpassen nee" (248-249). Seine Äußerung enthält das Potential einer impliziten Korrektur, jedoch präsentiert er sie als Aktivität auf inhaltlicher Ebene. Anne ratifiziert seine Äußerung, behandelt sie also auf der inhaltlichen, nicht auf der sprachlichen Ebene.

In Z. 255 erklärt Anne ihre Arbeitsbedingungen; dabei gibt sie an einer Stelle prosodische Hinweise auf Formulierungsschwierigkeiten, äußert dann mit fragender Intonation einen Lösungsversuch, den sie als unsicher markiert: "normalerweise . . . äh: . ist unsere . arbeitszeit . eh sehr . . . gruppiert' oder .". Dann fordert sie mit einer metasprachlichen Frage nach der Korrektheit ihrer Formulierung explizit Hilfe an ("kann man das sagen") und gibt semantische Hinweise auf das gesuchte Wort: "also . in einer . engeren . zeit in einem en/ engeren zeitraum,.". Es folgt eine Aushandlungssequenz; Anne reformuliert ihre Ausgangserklärung und verwendet dabei nach einigen Zögerungen ein französisches Wort: "(e)s ist nicht so: . . . äh . dispersé" (259-260). Mit diesem Codewechsel verweist Anne auf ihren Status als Zweitsprachensprecherin; mit der Hilfsanforderung weist sie ihren GesprächspartnerInnen höhere Kompetenz zu und etabliert die Relevanz der Kompetenzunterschiede für die Lösung des Problems. Bernd versteht schließlich, reformuliert ihre Erklärung unter Verwendung des deutschen Wortes, das er akzentuiert: "ach die ist nicht verTEILT auf alle TAge" und illustriert sie durch ein Beispiel ("sondern [...] du mußt vielleicht nur am montag arbeiten und am donnerstag arbeiten und am freitag oder so"). Er bietet also für das Formulierungsproblem implizit eine Lösung an, formuliert seine Äußerung aber (auch durch ihre Komplexität) als verständnissichernde Aktivität. Anne ratifiziert Bernds Äußerung mehrfach, rephrasiert jedoch das gesuchte Wort nicht, ratifiziert seine Intervention also nicht explizit als Formulierungshilfe.

In Z. 272-273 sucht Anne wieder ein Wort, was sie mit Pausen und Zögerungen markiert: "... eine bescheinigung von meinem . . . äh:". Bernd behandelt dies als implizite Aufforderung und reagiert mit einem Angebot: "arbeitgeber" (273). Anne setzt zunächst an, bricht dann ab, ratifiziert explizit und integriert das angebotene Wort in ihre Satzstruktur: "a/ ja von meinem arbeitgeber mitbringen". Sie macht damit explizit deutlich, daß sie Bernds Vorschlag als Formulierungshilfe akzeptiert.

Als Anne in Z. 276-277 erneut ein Wort für ihre Formulierung nicht findet, nennt sie es nach einigen Zögerungen auf Französisch: "dann wird man: . . . äh autorisé" (276-277). Indem sie ihre Äußerung anschließend unterbricht, macht sie deutlich, daß dies als Hilfsaufforderung zu verstehen ist. Bernd schlägt daraufhin eine deutsche Formulierung vor: "dann wird einem erlaubt". Anne ratifiziert und wiederholt das Verb der angebotenen Formulierung (das Element, das in ihrer Konstruktion fehlt): "ja: ja erlaubt". Sie ratifiziert Bernds Intervention wieder deutlich als Formulierungshilfe, obwohl sich das Verb allein in ihrer Konstruktion nicht einfach gegen das genannte französische austauschen läßt; dann fährt sie fort.

Im Verlauf des Gesprächs führt Anne gelegentlich selbstinitiierte Selbstkorrekturen durch (44: "erste niVEAU" . erstes niveau"; 78: "mit den/ . in den zwei jahren"; 185-186: "du kommst eh an der uni' . du weißt daß du . an die uni du weißt daß du (..)"; 268-269: "bei mir ist es nicht ehm äh: . den fall . . . der fall,"). Diese Korrekturen dienen nicht der Verständigungssicherung,

sondern sind offenbar einzig Annes Bemühen geschuldet, im Rahmen ihrer Möglichkeiten korrekt zu formulieren. In Z. 71 reformuliert sie darüber hinaus eine französische Reformulierungsmarkierung auf Deutsch ("les terminaux ça s'appelle, heißt es").

1.3.2.1 Zusammenfassung der Beobachtungen

Im Verlauf dieses Gesprächsabschnitts ist eine explizite Aushandlung der Situationsdefinition im Hinblick auf die Sprachebene zu beobachten (202-217). Der Gesprächsabschnitt zeigt zwei Phasen - vor und nach der Aushandlung -, die sich hinsichtlich des Gesprächsverhaltens der TeilnehmerInnen deutlich unterscheiden.

In der Phase vor der Aushandlung behandelt Bernd häufig prosodische Hinweise in Annes Äußerungen als implizite Hilfsanforderungen und reagiert darauf mit Formulierungsangeboten. Er stellt damit sprachliche Hilfeleistung als interaktive Aufgabe dar, für die er sich zuständig erklärt. Mit seinen bereitwilligen Hilfsangeboten auf implizite (potentielle) Anzeichen von Schwierigkeiten macht er deutlich, daß er Anforderungen sprachlicher Hilfe als erwartbare Aktivitäten ansieht.

Weiterhin bringt Bernd gelegentlich Äußerungen ein, die das Potential impliziter Korrekturen enthalten. Gelegentlich etabliert er die Kommunikationssprache kurzfristig als zentralen Gegenstand der Interaktion, indem er Erörterungen initiiert, die nicht der Sicherstellung der Kommunikation über das Sachthema dienen: Er korrigiert explizit Äußerungen von Anne und konstituiert "Sprachunterricht" als interaktionsrelevante Aufgabe. Mit seinen Gesprächsaktivitäten schreibt er Anne geringere und sich selbst höhere sprachliche Kompetenz zu, etabliert diese Kompetenzunterschiede als für das Interaktionsgeschehen relevant und spielt die Rolle eines Experten.

Auch Christine reagiert gelegentlich auf prosodische Anzeichen mit einem Formulierungsvorschlag und zeigt sich so für sprachliche Hilfeleistung zuständig; sie tut dies jedoch wesentlich seltener als Bernd. Korrekturen bietet sie überhaupt nicht an. Wenn sie also als Expertin agiert, dann nur im Hinblick auf die Sicherstellung der inhaltlichen Kommunikation.

Anne fordert in dieser Gesprächsphase an keiner Stelle explizit sprachliche Hilfe an. Die sprachlichen Hilfsangebote ihrer GesprächspartnerInnen nimmt sie grundsätzlich nicht in Anspruch. Sie zeigt dabei unterschiedliche Methoden: Häufig behandelt sie die Beiträge ihrer GesprächspartnerInnen als verständigungssichernde Aktivitäten, indem sie auf inhaltlicher Ebene reagiert, Potentiale von Formulierungshilfe oder impliziten Korrekturen jedoch nicht nutzt. Einmal weist sie Angebote von Formulierungshilfe explizit zurück, indem sie eine solche Aktivität für lokal unangemessen erklärt; dabei zeigt sie mit imagewahrenden Maßnahmen, daß sie diese Zurückweisung als imagegefährdend ansieht. Gelegentlich ignoriert sie Interventionen der anderen oder behandelt sie als Unterbrechungen, indem sie ihr Rederecht dagegen

verteidigt. Schließlich demonstriert sie mehrfach, daß sie die Verantwortung für ihre Formulierungen selbst übernimmt.⁶² Solche Aktivitäten sind insofern aufschlußreich, als sie erkennen lassen, daß es Anne nicht ausschließlich darum geht, keine Mühen an sprachliche Bearbeitungen zu verschwenden, die über das zur Verständigungssicherung Notwendige hinausgehen: Manchmal betreibt sie zusätzlichen Aufwand, um eine eigene, von den sprachlichen Formulierungen ihrer GesprächspartnerInnen demonstrativ unabhängige Formulierung zu präsentieren, obwohl die inhaltliche Verständigung interaktiv bereits erkennbar sichergestellt ist.

Anne bestätigt also die Aufgabe sprachlicher Hilfeleistung, die ihre GesprächspartnerInnen mit ihren Gesprächsaktivitäten konstituieren, nicht. Sie übernimmt die Rolle einer Nichtexpertin weder initiativ noch reaktiv (wenn ihre GesprächspartnerInnen sie ihr implizit zuweisen).

Nur bei Bernds expliziten sprachlichen Korrekturen führt Anne die als Folgezug relevant gesetzte Nichtexpertinnen-Aktivität aus, ratifiziert die 'Lehraktivitäten' explizit und reagiert darauf mit 'Lernaktivitäten'. Damit, daß sie eine sprachliche Korrekturaktivität Bernds zunächst nicht als solche erkennt, macht sie aber deutlich, daß diese Art von Beiträgen nach ihrer Konzeption keine erwartbare Aktivität darstellt; sie behandelt also auch die Aufgabe von Sprachlehre in der Interaktion als nicht existent.

Während also insbesondere Bernd und in geringerem Maße auch Christine hinsichtlich der Kommunikationssprache Kompetenzunterschiede konstituieren und als interaktionsrelevant behandeln, indem sie entsprechende Rollen ausagieren und sprachliche Aufgaben konstituieren, bestätigt Anne diese Konzeption nicht. Sie zeigt - mit Ausnahme expliziter sprachlicher Korrekturen - keine Nichtexpertinnen-Aktivitäten. Im Gegenteil kann ihr Gesprächsverhalten als konsistente Zurückweisung der implizit angebotenen Nichtexpertinnen-Rolle charakterisiert werden. Sie verhält sich (offenbar soweit es ihr möglich ist) wie in einem Gespräch, in dem keine nennenswerten Unterschiede in der Sprachkompetenz bestehen bzw. diesbezügliche Kompetenzunterschiede nicht interaktionsrelevant sind.

Eine explizite Korrekturaktivität von Bernd löst schließlich eine explizite Aushandlung aus: Die GesprächsteilnehmerInnen verhandeln die Regeln für solche Situationen im allgemeinen und damit auch die der aktuellen Situation. Sie legen in dieser Sequenz die Existenz von Kompetenzunterschieden und ihre Relevanz explizit fest. Es ist dabei nicht völlig klar, ob hier nur Korrekturaktivitäten oder auch Hilfeleistungen zur Verhandlung stehen; während Bernds Formulierung 'tips geben' beides umfassen kann, spricht Anne explizit von 'korrigieren'. Explizit ausgehandelt und festgelegt wird, daß Aktivitäten, die über die Verständigungssicherung hinausgehen, grundsätzlich angemessen und im Hinblick auf die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz der NichtexpertInnen wünschenswert sind; die TeilnehmerInnen formulieren dies

⁶²Diesen Reaktionen vergleichbar ist der Vorfall in SU I/151-153, wo Anne auf die offenbar eigens für sie gegebene französische Übersetzung eines Fachbegriffs mit ausführlichen Ratifizierungen und einer anschließenden Reformulierung reagiert und damit deutlich macht, daß die Übersetzung für ihr Verständnis unnötig war (vgl. Kap.

explizit als generelles Anliegen von Kontaktsituationen.⁶³ (Bernd führt seine Konzeption der aktuellen Interaktion dabei explizit auf den Typ der Situation - Kontaktsituation - zurück.) Der Fortgang der Interaktion zeigt aber, daß sich diese Sequenz auch bzw. gerade auf Hilfsaktivitäten auswirkt.

Im Anschluß an diese Aushandlung sind im Verhalten der InteraktantInnen deutliche Veränderungen zu bemerken.

Anne verweist häufig auf ihre Position als Zweitsprachensprecherin, fordert bei sprachlichen Problemen explizit Hilfe an, ratifiziert Beiträge ihrer GesprächspartnerInnen häufig eindeutig als sprachliche Hilfsangebote. Sie übernimmt mit ihren Aktivitäten nun initiativ die Rolle einer Nichtexpertin, bestätigt Kompetenzunterschiede als interaktionsrelevant, weist ihren PartnerInnen ExpertInnen-Rollen zu und bestätigt deren entsprechende Aktivitäten.

Christine ist auf sprachlicher Ebene aktiver als zuvor (insbesondere direkt im Anschluß an die Aushandlung): Sie reagiert nicht unbedingt häufiger, aber schneller auf zum Teil sparsame prosodische Hinweise mit eindeutig sprachlichen Aktivitäten; einmal leistet sie eine fremdinitiierte Korrektur.

Bernd hingegen beschränkt sich häufiger darauf, auf inhaltlicher Ebene zu reagieren, leistet Formulierungshilfe nur bei recht deutlichen Aufforderungen von Anne und formuliert seine Interventionen überhaupt mit einer gewissen Vorsicht (indem er implizite Korrekturen oder potentielle Formulierungsangebote in verständnissichernde Formulierungen einbettet). Auch nimmt er im folgenden keine expliziten Korrekturen mehr vor - obwohl ausdrücklich ein Konsens darüber hergestellt wurde, daß diese wünschenswert sind. Er beschränkt sich also deutlich auf eine reaktive Ausübung seiner Experten-Rolle.

Bernds Verhalten läßt erkennen, daß die Störung des rituellen Gleichgewichts auch über ihre Beseitigung hinaus Konsequenzen hat: Der gegen ihn erhobene Vorwurf unzulässiger Expertenrollen-Ausagierung hat offenbar trotz der Wiederherstellung des rituellen Gleichgewichts und des formulierten Konsens (der seine bis dahin verfolgte Situationskonzeption rechtfertigt) seine Wirkung nicht völlig verloren.

1.3.3 "La vie culturelle" - Deutsche Sprache (SU II / 293-419)

Im Verlauf der Sequenz, in der das neue Thema etabliert wird, beginnen die InteraktantInnen eine Aushandlung der Kommunikationssprache für diesen Interaktionsabschnitt (295-302). Sie thematisieren einen Sprachwechsel zurück zum Französischen und eine Kommunikation in beiden Sprachen als Möglichkeiten der sprachlichen Gestaltung, kommen aber nicht zu einem expliziten Resultat (s.o. Kap. 1.1). Als Anne in Z. 303 mit der Diskussion beginnt, bietet sie

1.2.1).

⁶³Interessant ist, nebenbei bemerkt, daß die InteraktantInnen diese Einstellung vertreten, als sei sie schon immer gültig gewesen; bis hierher ist aber Bernd der einzige, der ein damit konsistentes Verhalten gezeigt hat, und zwar

implizit eine Lösung für die Frage der Kommunikationssprache an, indem sie ihre Äußerungen auf Deutsch formuliert. Christine und Bernd folgen und ratifizieren so ihre Entscheidung.

In Z. 323-324 verwendet Bernd in einer auf Deutsch formulierten Frage zwei französische Begriffe: "du hast da: eine bourse' von der université". Anne übersetzt in ihrer folgenden Antwort einen der beiden Begriffe mit fragender Intonation auf Deutsch ("ja ein . . . stipendium") und lacht anschließend; Bernd und Christine bestätigen. Das Lachen gibt einen Hinweis darauf, daß Anne ihre Aktivität als imagegefährdend einschätzt - möglicherweise deshalb, weil sie als Zurückweisung von Bernds Verwendung französischer Elemente verstanden werden kann. Umgekehrt ist Bernds Handlung ebenso imagegefährdend, indem sie als übertriebene Erleichterung des Verständnisses und damit als unnötiger Verweis auf Annes Nichtexpertinnen-Position gesehen werden kann.⁶⁴

In Z. 346 setzt Anne zu einer Äußerung über Kneipen in Frankreich an. Sie läßt durch Pausen Formulierungsschwierigkeiten erkennen, wechselt dann ins Französische und im Verlauf ihrer Ausführungen zurück ins Deutsche: "ich hab . also . . je n'ai: . . je n'ai rien d(e) semblable en tête' (alors?) en ce moment hein . . . vielleicht gibt es ..." (346ff).

An einer späteren Stelle wechselt sie nach Zögerungen in ihrer Äußerung erneut ins Französische (407-408: ". . euh . . des: des artistes ...") und behält diese Sprache bis zum Ende ihres Beitrags (411) bei. Im Anschluß wechselt Bernd, als er den Turn übernimmt, ins Deutsche zurück.

In Z. 413-414 erzählt Anne von einer Kulturkneipe in Deutschland und bricht dabei mitten im Wort ab: "in kaufbeuern war sogar: ein solches . . podium heißt es ge/" (413-414). Bernd ratifiziert ("mhm,"). Anne versucht nun, ihre Äußerung zu vervollständigen, und manifestiert mit zwei Versuchen Unsicherheit bezüglich der Form des Verbs: "geheißt . geheißen". Bernd setzt offenbar zu einer Korrektur an ("hat (e)s g/"), bricht dann aber ab und äußert ein Zögerungssignal ("mh"). Nach einer kurzen Pause wiederholt Anne eine der von ihr genannten Formen: "geheißen"; Bernd fällt ein, nennt parallel eine Lösung zunächst mit fragender Intonation und schließt dann eine Bestätigung an: "hat (e)s geheißen' ja.". Anne zeigt mit einem erneuten Ansatz ("geheißen geheiß/"), daß sie immer noch mit dem Sprachproblem beschäftigt ist. Daraufhin wiederholt Bernd die Form, diesmal ohne intonatorische Anzeichen von Unsicherheit ("hat es geheißen"); Anne ratifiziert mit "heißen" und lacht. Gleichzeitig formuliert Christine einen metasprachlichen Kommentar zu diesem Problem: "ja da sind sich die

auch schon im ersten Gesprächsabschnitt.

⁶⁴Solche Überlegungen mögen übertrieben dramatisch und spitzfindig erscheinen. Zum besseren Verständnis sei auf Goffman verwiesen: "Um die korrektive Tätigkeit zu begreifen, geht man am besten von der Annahme aus, daß der Akteur und die Zeugen seiner Handlung sich (mehr oder weniger übereinstimmend) eine oder mehrere 'schlimmstmögliche Deutungen' vorstellen können, das heißt Interpretationen der Handlung, die ein Höchstmaß an Kränkung für den anderen oder an beschämenden Implikationen für den Akteur selber unterstellen." (1974:156)

deutschen auch nicht einig (lachend) drüber" (415-416). Sie leistet Imagepflege, indem sie Anne Entlastung anbietet, und verweist dabei auf Annes Position als Zweitsprachensprecherin. Bernd fällt, ebenfalls lachend, mit einer Bestätigung ein ("NEE"). Dann bietet Christine eine alternative, "sichere" Lösung an: "hIEß es, es hIEß so" (416). In Z. 417-418 formuliert Anne einen generellen Kommentar: "ich weiß nicht wie lange man braucht um ein/ . um ein sprache wirklich zu beherrschen". Bernd ratifiziert: "oh: ja" und lacht (418). Anne ergänzt "ist furchtbar lang" (419), und Christine fällt leise bestätigend ein: "sehr lang". Nach einer Pause setzt sie offenbar zu einem weiteren Kommentar an ("is sowieso a/"); doch an dieser Stelle bricht die Aufnahme (durch das Bandende) ab.

1.3.3.1 Zusammenfassung der Beobachtungen

Die InteraktantInnen führen das Gespräch in dieser Phase im wesentlichen auf Deutsch; sie thematisieren aber die Möglichkeit des freien Wechsels der Kommunikationssprache. Diese Wahlmöglichkeit nutzen sie im Verlauf des Gesprächs sowohl durch Verwendung fremdsprachlicher Elemente als auch durch gelegentlichen Codewechsel. Damit stellen sie im Vollzug eine bilinguale Kommunikationssituation her.

Natürlich haben die InteraktantInnen ihre Zweisprachigkeit⁶⁵ bereits vorher dargestellt, indem sie im Gespräch nacheinander beide Sprachen verwendet haben. Hier etablieren sie Zweisprachigkeit jedoch als interaktionsrelevanten Faktor und nutzen sie zu praktischen Zwecken. (Daß nur Anne während längerer Passagen die Sprache wechselt, ist dabei unerheblich: Mit der Nutzung dieser Möglichkeit impliziert sie die Fähigkeit ihrer GesprächspartnerInnen, sie zu verstehen.)

Im Gespräch verweist Anne mit verschiedenen Methoden auf ihren Status als Zweitsprachensprecherin des Deutschen: narrativ (sie erzählt von einer Situation, in der sie Sprachschwierigkeiten hatte), metadiskursiv (mit einem generellen Kommentar zur Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens), durch Sprachwechsel ins Französische. Sie agiert jedoch selten eine Nichtexpertinnen-Rolle aus (nur eine Nachfrage bezüglich einer deutschen Begriffsübersetzung (325) und eine implizite Anforderung von sprachlicher Hilfe (414) sind beobachtbar). Zweimal wechselt sie während ihrer Ausführungen ins Französische, nachdem prosodische Hinweise in ihrer Äußerung auf Formulierungsschwierigkeiten hindeuten. Die Situation ausgewiesener freier Sprachwahl eröffnet offenbar neben dem Rekurs auf die Kompetenz der sprachlichen ExpertInnen dies als weitere Methode, um auftretende Formulierungsprobleme zu lösen.

Die einzige längere interaktive Sprachbearbeitung beginnt mit der Schwierigkeit Annes, die korrekte grammatische Form eines Verbs zu bilden, was Bernd als implizite Aufforderung zu

⁶⁵Ich lege hier "eine 'weiche' Konzeption von Zweisprachigkeit" zugrunde, die Apfelbaum mit Bezug auf Lüdi definiert als die Fähigkeit von SprecherInnen, in alltäglichen Situationen ohne allzu große Schwierigkeiten zwischen den beiden Sprachen zu wechseln (vgl. Apfelbaum 1993:77).

sprachlicher Hilfe behandelt. Daraus entwickelt sich eine Behandlung des sprachlichen Problems, die über die Verständigungssicherung hinausgeht.

Abgesehen von diesem Fall bieten weder Bernd noch Christine in diesem Gesprächsabschnitt sprachliche Hilfe oder Korrekturen an. Die GesprächsteilnehmerInnen stellen also interaktiv eine Situation her, in der sprachliche Kompetenzunterschiede, obgleich sie als existent behandelt werden, nicht kontinuierlich interaktionsrelevant sind.

Interessant ist noch, daß Bernd die Verwendung französischer Elemente in seinen Äußerungen unterläßt, nachdem Anne auf seinen ersten Versuch dieser Art mit einer deutschen Übersetzung antwortet. Dies stützt die Überlegung, daß ihre Äußerung auch als Zurückweisung solcher Aktivitäten interpretiert werden kann, denn so behandelt Bernd sie.

1.3.4 Sprachexpertise: Ergebnisse

Abgesehen davon, daß die Kommunikationssprache selbst für die einzelnen Abschnitte der Interaktion festgelegt ist bzw. wird, treffen die InteraktantInnen für den Umgang damit keine expliziten Absprachen im voraus, d.h. zu Beginn des gesamten Gesprächs oder der einzelnen Gesprächsphasen. Die Analysen zeigen aber, daß die Konstitution diesbezüglicher Rollen in der Interaktion auch ohne die globale Relevantsetzung von Kompetenzunterschieden (wie durch die Etablierung einer Konversationsaufgabe) auskommt. Mit ihren jeweiligen Aktivitäten konstituieren die InteraktantInnen Kompetenzunterschiede und Rollen ausschließlich im Vollzug der Interaktion. So implizieren sie mit Aufforderungen zu sprachlicher Hilfeleistung, daß das Gegenüber über die (lokal) erforderliche höhere Kompetenz verfügt, etablieren die Relevanz dieses Potentials für den praktischen Zweck und legen eine Aktivität entsprechender Rollenübernahme als präferierten nächsten Zug fest; über die Einlösung dieser konditionellen Relevanz wird die implizierte Rollenverteilung bestätigt. Für die Analyse von Rollen hinsichtlich der Sprache sind also systematische Unterschiede in den Aktivitäten der TeilnehmerInnen besonders relevant.

Von der Gesamtheit der Interaktion her gesehen, stellen Bernd und Christine sich als Erstsprachen-SprecherInnen des Deutschen und als Zweitsprachen-SprecherInnen des Französischen dar; für Anne gilt das Umgekehrte.

Die Analysen zur Sprachexpertise machen die Relevanz der Unterscheidung zwischen Position und Rolle (s.o. Kap. 1.2.5) besonders deutlich, denn sie zeigen, daß die ("objektive") Position einer sprachlichen (Nicht-)Expertin nicht zwangsläufig mit der Ausagierung einer entsprechenden Rolle verbunden ist. Während Bernd und Christine in beiden Sprachen ExpertInnen- und NichtexpertInnen-Rollen übernehmen, die ihren Positionen als Erstsprachen- oder Zweitsprachen-SprecherIn entsprechen, spielt Anne als Erstsprachen-Sprecherin im französischen Teil nur selten eine entsprechende Rolle, obgleich sie verschiedentlich ihre Position als

Sprachexpertin bestätigt. Im ersten Teil des deutschen Gesprächsabschnitts bestätigt sie weder die Position einer Nichtexpertin, noch spielt sie diese Rolle; sie ändert dies jedoch im Anschluß an eine explizite Situationsverhandlung. Im Rahmen der Diskussion über "la vie culturelle" verweist sie häufig auf ihre Nichtexpertinnen-Position, agiert aber eine entsprechende Rolle ebenfalls selten aus.

Dennoch ist auch erkennbar, daß in der Konzeption der TeilnehmerInnen Zusammenhänge zwischen Positionen und Rollen bestehen. Im französischen Gesprächsabschnitt zeigt Anne keine Tendenzen, die Rolle einer sprachlichen Expertin zu spielen; dennoch definiert sie sich bei explizit sprachbezogenen Fragen umgehend als Adressatin. Weiterhin wird in dieser Gesprächsphase, in der die InteraktantInnen sprachliche Hilfeleistung im allgemeinen nicht als rollengebundene, sondern als gemeinsame Aufgabe wahrnehmen, das Ausbleiben angeforderter Hilfe für die Erstsprachen-Sprecherin Anne, nicht aber für die Zweitsprachen-Sprecherin Christine schließlich zu einer Imagebedrohung: Anne ist diejenige, die auf eine daraus entstehende Störung reagiert, indem sie in der Folge Reparatur und Kompensation durch verstärkte sprachliche Aktivitäten leistet - und das heißt: ihr Image *als Expertin* rettet. Trotz der gemeinsamen Wahrnehmung der Aufgabe liegt also die Verantwortung letztendlich bei Anne - offensichtlich aufgrund ihrer Position als Erstsprachen-Sprecherin bzw. Sprachexpertin.

Diese Zusammenhänge werden auch im deutschsprachlichen Gesprächsabschnitt sichtbar: Bernd zeigt von Anfang an durch sein Gesprächsverhalten, daß er Anforderungen sprachlicher Hilfe von Annes Seite als erwartbare Aktivität ansieht, obwohl Anne ihrerseits in keiner Weise die Rolle einer sprachlichen Nichtexpertin gespielt hat. Er orientiert sich hier offensichtlich an ihrer Position als Zweitsprachen-Sprecherin - was er in der späteren Aushandlung explizit zum Ausdruck bringt.

Die TeilnehmerInnen stellen so ihre konkreten Gesprächsaktivitäten und Erwartungen in größere Interaktionszusammenhänge. Dies wird auch deutlich, als Bernd die Unfähigkeit der Sprachexpertin Anne, auf eine sprachbezogene Frage zu antworten, auf dem Hintergrund ihrer Sprachexpertise interpretiert und zwischen dem Ereignis und ihrer Expertinnen-Position Vereinbarkeit herstellt.

Konkrete Gesprächsaktivitäten, die als Ausagierung einer bestimmten Rolle gesehen werden können (Anforderung sprachlicher Hilfe oder Korrektur, Erfragen sprachlicher Elemente vs. Angebot von Hilfe, Korrekturen, sprachlichen Elementen und Erklärungen), sind nach einer sequentiellen Eigenschaft zu unterscheiden: Sie können erste Züge oder Nachfolgezüge (first oder second turns) sein. Wenn die Rollenaktivitäten einer Person in dieser Hinsicht insgesamt systematisch sind, kann die Art der Übernahme einer Rolle entsprechend charakterisiert werden als *initiative* oder *reaktive* Rollenausagierung.

In Annes Verhalten wird eine weitere Möglichkeit deutlich: Durch kontinuierliche Zurückweisung lokaler Rollenaktivitäten kann die mit solchen Aktivitäten implizierte oder zugewiesene Rolle global verweigert werden.

Ob lokale Aktivitäten eine initiative oder eine reaktive Rollenausagierung darstellen, ist aber eine Frage der Perspektive, d.h. der individuellen Konzeption der Situation. Beispielsweise zeigt Bernd im deutschen Gesprächsabschnitt, daß er Hilfsaufforderungen von Anne als erwartbare Aktivität und Hilfeleistung als eine interaktive Aufgabe ansieht. Wenn er auf prosodische Anzeichen sprachlicher Probleme in Annes Äußerungen hin sprachliche Hilfe anbietet, so reagiert er nach seiner Konzeption, nämlich auf eine implizite Aufforderung. Wenn Anne jedoch mit ihrem Folgezug seine Hilfe ignoriert oder zurückweist, definiert sie damit gleichzeitig die Aktivität, auf die Bernd reagiert (Hilfsanforderung), als nicht existent; im Rahmen dieser Konzeption stellt Bernds Intervention einen first turn, d.h. eine Aktivität initiativer Rollenübernahme dar.⁶⁶

Die in der Interaktion erkennbaren Konflikte beruhen darauf, daß die TeilnehmerInnen offensichtlich unterschiedliche Konzeptionen bezüglich der *Interaktionsrelevanz* sprachlicher Kompetenzunterschiede haben. Anne manifestiert eine Konzeption, nach der solche Unterschiede in der Interaktion keine Rolle spielen, Bernd und Christine hingegen etablieren deren Relevanz durch ihre Gesprächsaktivitäten. Entsprechend übernimmt Anne - soweit ihr das möglich ist - keine diesbezüglichen Rollen, während Bernd und Christine dies tun.⁶⁷

Es ist nicht überraschend, daß so große Divergenzen in den Situationskonzeptionen das rituelle Gleichgewicht gefährden, da die TeilnehmerInnen das Handeln der GesprächspartnerInnen ja auf dem Hintergrund der jeweils eigenen Situationskonzeption interpretieren. So bedrohen in SU II Bernds sprachliche Korrekturen und Hilfsangebote Annes Image, weil sie permanent (unnötig) auf eine geringere Kompetenz verweisen, die nach ihrer Konzeption kein interaktionsrelevanter Faktor ist. Für Bernd hingegen stellt Annes fehlende Reaktion auf seine Hilfsanforderungen (SU I) möglicherweise mangelnde Kooperativität dar.⁶⁸

Rollenausagierung ist untrennbar mit der Konstitution interaktiver Aufgaben verbunden. Mit den Aktivitäten, mit denen die TeilnehmerInnen im Gespräch Rollen übernehmen, markieren bzw. bestätigen sie gleichzeitig die Existenz entsprechender Aufgaben - oder aber sie negieren diese, indem sie relevant gesetzte Folgezüge nicht ausführen.

Die TeilnehmerInnen konstituieren in der Interaktion unterschiedliche sprachliche Aufgaben.

⁶⁶Auf der Ebene der Sachgebiete ist diese Bestimmung noch in anderer Weise problematisch. So kann eine selbstinitiierte Erklärung zwar lokal gesehen als Aktivität selbstinitiiertener ExpertInnenrollenübernahme bestimmt werden, im Rahmen einer ratifizierten globalen Erklärungsaufgabe ist sie jedoch im Grunde in einer generellen Weise reaktiv.

⁶⁷Konflikte auf dieser Ebene sind bezüglich der Sachexpertisen sicher u.a. deswegen nicht beobachtbar, weil die Interaktionsrelevanz von Kompetenzunterschieden dort bereits durch die Konversationsaufgaben etabliert ist.

⁶⁸Krafft & Dausendschön-Gay nennen bei der Beschreibung des "contrat de coopération" u.a. folgenden Aspekt: "[Les interactants] sont obligés de prendre des responsabilités pour le travail commun *selon leur compétence*" (1993:98, meine Hervorhebung). Vgl. auch Goffman: "In einer Situation, wo man sein Image wahren muß, übernimmt man die Verantwortung, den Gang der Ereignisse zu überwachen." "Ist jemand zu schwach, sein eigenes Image zu wahren, dann sind die anderen verständlicherweise besonders verpflichtet, ihn zu beschützen." (1994:14, 34)

Zum einen stellen sie Hilfeleistung als Aufgabe dar, die aktuell wird, wenn im Gespräch sprachliche Schwierigkeiten manifestiert werden. Mit dieser Art von Sprachbearbeitung behandeln sie die Sprache nicht als zentralen Gegenstand des interaktiven Geschehens, sondern sie stellen den inhaltlichen Austausch, den sie als primäres Anliegen behandeln, sicher. Sie stellen damit sprachliche Hilfeleistung als für das Interaktionsgeschehen sekundär relevant dar. In dieser Konzeption sekundärer Relevanz zeigen sich noch weitere Abstufungen. So zeigt Anne häufig eine "reine" Ausrichtung an der Verständigung in der Weise, daß die Versprachlichung von Inhalten auch approximativ oder unvollständig bleiben kann, sofern die inhaltliche Verständigung sichergestellt ist. Bernd hingegen zeigt auch bei primärer Ausrichtung an den Inhalten ein Bemühen um präzise und vervollständigte Versprachlichung. Zum anderen machen die InteraktantInnen die Sprache gelegentlich für kurze Momente zum primären Gegenstand der Interaktion: Mit Korrekturen, Begriffsklärungen etc., die nicht der Sicherung der inhaltlichen Verständigung dienen, konstituieren sie die Vermittlung sprachlichen Wissens oder Könnens ("Sprachlehre") als Aufgabe.⁶⁹

Oben wurde festgestellt, daß die InteraktantInnen die Möglichkeit haben, eine angebotene Rolle zurückzuweisen oder zu verweigern. Sich der interaktiv manifestierten Erwartung der Übernahme einer bestimmten Rolle - oder der Erfüllung einer entsprechenden Aufgabe - zu entziehen, ist aber offenbar nicht ganz unproblematisch.

So macht Anne in SU I deutlich, daß sie sprachliche Hilfeleistung nicht als ihre Aufgabe ansieht, und weist so die ihr angebotene Expertinnen-Rolle kontinuierlich zurück. Dennoch behandelt sie aufgrund ihrer permanenten Nichterfüllung der diesbezüglich manifestierten Erwartungen schließlich ihr Image als bedroht und ändert ihr Gesprächsverhalten, indem sie im Verlauf des Gesprächs auf der sprachlichen Ebene zusehends aktiver wird.

In SU II ignoriert oder verweigert Anne kontinuierlich die ihr angebotene Rolle einer Nicht-expertin. Dennoch bringt sie gerade den Aktivitäten, die sie am offensichtlichsten in diese Position und Rolle verweisen - expliziten sprachlichen Korrekturen -, den geringsten Widerstand entgegen.

Die Möglichkeit, eine Aktivität zurückzuweisen, hängt offenbar eng damit zusammen, wie stark oder deutlich diese bestimmte situative Faktoren impliziert. Mit seinen initiativen, eindeutig sprachlichen Korrekturen verläßt Bernd die Ebene des inhaltlichen Austauschs, stellt Kompetenzunterschiede her und setzt sie relevant und etabliert eine eindeutige konditionelle Relevanz für den Folgezug (eine NichtexpertInnen-Aktivität). In einem solchen Fall kann Anne die Aktivität schwerlich einfach ignorieren (was möglich ist, solange sprachliches Lehrpotential implizit bleibt und die Aktivität gleichzeitig inhaltliches Potential bereitstellt); die Nichteinlösung des etablierten Zugzwanges wäre offensichtlich ("accountable"). Sie kann die

⁶⁹Die beiden Ebenen sind nicht immer scharf voneinander trennbar. Vgl. zum Beispiel SU II/414ff, wo Sprachbearbeitung zunächst aus einem Versprachlichungsproblem entsteht, im Verlauf der Bearbeitung aber zum primären Gesprächsgegenstand wird.

Aktivität aber auch nicht für lokal unangemessen erklären, da sie einen sprachlichen Fehler manifest begangen hat. Um Bernds Korrektur zurückzuweisen, müßte sie mehr oder weniger explizit die Interaktionsrelevanz der Kompetenzunterschiede oder das Bestehen der sprachlichen Aufgabe im allgemeinen zurückweisen. Dieser Methode der expliziten Infragestellung bedient sich Anne im Gespräch nie, trotz ihres sonstigen Einfallsreichtums hinsichtlich der Methoden von Zurückweisung oder Verweigerung.

Die explizite Aushandlung und Infragestellung scheint - zumindest in bezug auf bereits manifestierte Erwartungen oder Rollenzuweisungen - eine dyspräferierte Methode der Situationsaushandlung zu sein. Möglicherweise ist es rituell aufwendig, gerade da die interaktive Irrelevanz von Kompetenzunterschieden zu postulieren müßte, wo sich die eigene geringere Kompetenz konkret manifestiert hat und Abhilfe angeboten wird. Dazu passt, dass diejenige, die auf eine solche Situation schließlich mit einer *Herausforderung* reagiert und eine explizite Situationsaushandlung in Gang setzt, die von den Aktivitäten nicht betroffene Gesprächspartnerin ist.

Mit der Infragestellung der Interaktionsrelevanz von Kompetenzunterschieden wird gleichzeitig die vom Gegenüber ausagierte (Experten-)Rolle in Frage gestellt. Darauf, daß diese mit ernster Imagegefährdung verbunden ist, gibt die Fortsetzung des Gesprächs nach der 'lehrer'-Sequenz einen deutlichen Hinweis. Trotz der Wiederherstellung des rituellen Gleichgewichts und der Formulierung eines Konsens, der ganz auf der Linie von Bernds bisherigem Verhalten liegt, ist der gegen ihn erhobene Vorwurf unzulässiger Rollenausagierung ganz offensichtlich nicht "gelöscht", sondern wirkt sich weiterhin aus, wie seine Verhaltensänderung deutlich zeigt.⁷⁰

In den Analysen wird deutlich, daß die initiative Übernahme einer NichtexpertInnen-Rolle für die InteraktantInnen nicht bedrohlich ist. Dennoch können offenbar Lücken im sprachlichen Wissen für sie imagegefährdend werden (Bernd macht dies zweimal bei Wortlücken deutlich), und zwar offenbar dann, wenn ihre manifesten Fähigkeiten hinter ihren *eigenen* Erwartungen zurückbleiben. Damit konsistent ist die Beobachtung, daß alle TeilnehmerInnen grundsätzlich die Bemühung zeigen, im Rahmen ihrer Fähigkeiten möglichst korrekt zu formulieren (durch selbstinitiierte Selbstkorrekturen in allen Teilen der Interaktion - die übrigens auch in Äußerungen von Erstsprachen-SprecherInnen beobachtbar sind).

⁷⁰Dies illustriert übrigens sehr schön die Bedeutung des "rituell" in Goffmans Formulierung der "Wiederherstellung des rituellen Gleichgewichts": "entscheidend sind immer die Standpunkte, die eingenommen werden, und nicht die Gefühle, die notwendig empfunden werden. Ein Individuum ... kann den Eindruck vermitteln, daß der Austausch zufriedenstellend verlief, obwohl es innerlich wütend darüber ist, was es sich gefallen lassen mußte." (1974:212-213) "Ein Zustand, wo jeder temporär die Verhaltensstrategie jedes anderen akzeptiert, ist erreicht. ... Dies ist typischerweise ein 'Arbeitskonsensus' und nicht ein 'wirklicher', da ihm meistens nicht die Übereinstimmung in tief empfundenen Bewertungen zugrunde liegt, die aufrichtig ausgedrückt würden, sondern die Bereitschaft, zeitweilig Lippenbekenntnisse in bezug auf Beurteilungen zu machen, mit denen die Interaktionspartner nicht wirklich übereinstimmen." (1994:16-17) Ob die ausgedrückten Empfindungen nun tatsächlich "meistens" den wirklichen nicht entsprechen, soll hier nicht interessieren. Wesentlich ist, daß es in der Interaktion nicht um "reale"

1.4 Zusammenfassende Bemerkungen und Diskussion

1.4.1 Die Erfassung globaler Interaktionsstrukturen

Die Interaktion verläuft in verschiedenen Phasen - in verschiedenen Kommunikationssprachen, mit unterschiedlichen Themen und Interaktionsanliegen - die die TeilnehmerInnen sowohl durch globalstrukturierende Aktivitäten als auch durch ihr konkretes Gesprächsverhalten als solche organisieren und herstellen.

In der Analyse sind zunächst nur die einzelnen Aktivitäten der TeilnehmerInnen in ihren lokalen, sequentiellen Bezügen unmittelbarer Beobachtung zugänglich (vgl. Kap. O). Sie erhalten und stiften Sinn innerhalb ihrer sequentiellen Kontexte, und sie sind in diesem jeweils lokalen Rahmen analysierbar. Werden diese Aktivitäten aber in ihrer Gesamtheit und in ihrem Ablauf betrachtet, lassen sich auf verschiedenen Ebenen größere Zusammenhänge erkennen.

Die Gesprächsaktivitäten der einzelnen TeilnehmerInnen innerhalb der einzelnen Phasen lassen aber eine Systematik erkennen lassen, d.h. sie fügen sich zu globalen *Verhaltenslinien*⁷¹ zusammen. In dieser Weise konstituieren die TeilnehmerInnen in der Interaktion bestimmte Rollen: die Rollen von Personen, die über ein behandeltes Sachgebiet mehr bzw. weniger wissen als andere Beteiligte, die die Kommunikationssprache besser bzw. weniger gut beherrschen als andere Beteiligte. Ich habe dies als die Rollen von ExpertInnen und NichtexpertInnen bezeichnet. Von einer Rollenübernahme kann nur dann die Rede sein, wenn die betreffenden Personen mit ihren Gesprächsaktivitäten *kontinuierlich* eine entsprechende Verhaltenslinie zeigen. Dies trifft ebenso auf Bestätigung oder Verweigerung einer Rolle zu.

Bei der Untersuchung von Kompetenzunterschieden muß zwischen Positionen und Rollen differenziert werden. Die TeilnehmerInnen können sich als mehr oder weniger kompetent ausweisen, indem sie entsprechende Angaben über ihren Wissensstand machen, bestätigen oder nicht dementieren; damit beziehen oder markieren sie aber zunächst lediglich die *Positionen* von (Nicht-)ExpertInnen.

Kompetenzen, die interaktiv als bestehend oder existent angezeigt werden, sind aber nur dann als für das konkrete Interaktionsgeschehen relevant anzusehen, wenn entsprechende *Rollen* tatsächlich ausagiert werden - d.h. wenn solche (unterschiedlichen) Kompetenzen von den TeilnehmerInnen in konkreten Gesprächsaktivitäten relevant gesetzt werden. Die Rollen von ExpertInnen und NichtexpertInnen sind nicht sinnvoll zu denken ohne ihren Zusammenhang zu interaktiven Aufgaben, die auf einer Expertise basieren und in deren Rahmen sie praktisch enacted werden. Diese Aufgaben können unterschiedlicher Art sein (eine von vornherein komplexe Aufgabe wie die Konversationsaufgaben des Erklärens oder eine permanent potentiell

Befindlichkeiten, sondern um veröffentlichte, zum Ausdruck gebrachte soziale Bedeutungen geht.

⁷¹Nach Goffmans Begriff *line*, s.o. Kap. 0.4. Der Begriff wird mit *Verhaltensstrategie* übersetzt; m.E. ist aber der englische Originalterminus *line* vorzuziehen, weil er weniger den Aspekt von Bewußtheit oder Taktik assoziiert als

relevante Aufgabe wie Formulierungshilfe), aber die praktische Nutzung von Kompetenzunterschieden in der Interaktion muß konstitutiv sein.

Von einer "Expertise-Situation" (d.h. einer Situation, in der Kompetenzunterschiede interaktionsrelevant sind) sollte weiterhin nur dann gesprochen werden, wenn die betreffenden Kompetenzen *komplexe* Sachverhalte betreffen und wenn diese für das *zentrale* (bzw. ein zentrales) Anliegen der Interaktion relevant sind. Singuläres Faktenwissen und die gelegentliche Weitergabe isolierter Informationen sollen damit ausgenommen werden, um unnötige Unschärfen zu vermeiden (vgl. die Gesprächsphasen "kontrastive Diskussion" und "vie quotidienne", Kap.1.2.3 und 1.2.4). Ansonsten wäre jedes Gespräch, in dem eine Information übermittelt wird (und das heißt praktisch *jede* Kommunikation), als Expertise-Situation zu begreifen, und das erscheint mir wenig sinnvoll (vgl. Drew 1991).

Rollen sind ein grundlegend *interaktives* Phänomen: Die Gesprächsaktivitäten, mit denen die TeilnehmerInnen ihre Rolle konstituieren, sind an ein Gegenüber gerichtet und weisen diesem implizit die komplementäre Rolle zu; sie können von diesem bestätigt oder zurückgewiesen werden, womit die implizierte Rollenverteilung bestätigt oder potentiell in Frage gestellt wird.

Wenn eine Verhaltenslinie als Rollenverhalten konsistent ist, kann aber auch dann von einer Rollenübernahme gesprochen werden, wenn diese nicht durch eine komplementäre Verhaltenslinie des Gegenübers bestätigt wird. Die GesprächsteilnehmerInnen geben damit ja (ihren PartnerInnen wie uns) ein Display *ihrer* Situationskonzeption, unabhängig davon, ob diese geteilt wird oder nicht. Divergenzen zwischen den Situationsdefinitionen der einzelnen TeilnehmerInnen sind damit ihrerseits ein beobachtbarer interaktiver Fakt. (Die TeilnehmerInnen an der analysierten Interaktion zeigen uns im Übrigen, daß sie in der Lage sind, auch krasse Abweichungen der Konzeptionen voneinander praktisch zu managen: Die Interaktion bricht nicht zusammen.)

Neben Komplementarität oder Inkomplementarität der Verhaltenslinien können auch Brüche in den Verhaltenslinien der TeilnehmerInnen für ein detaillierteres Verständnis von Aspekten der zugrundeliegenden Situationskonzeptionen aufschlußreich sein (vgl. Streeck 1984), besonders wenn diese Brüche ihrerseits eine Systematik aufweisen. (So gibt in SU I die Systematik der Brüche in Annes Übernahme einer Nichtexpertinnen-Rolle einen Hinweis darauf, daß es in der Interaktion ein Problem hinsichtlich der Ausrichtung der Erklärungsaufgabe gibt.)

Wenn wir als Analysierende diese globaleren Strukturen, von denen hier die Rede ist, nur erschließen können, so teilen wir dies durchaus mit den an der Interaktion beteiligten Personen. Auch für diese konstituiert sich die Interaktion in ihrer Gesamtheit Schritt für Schritt, durch lokale Aktivitäten, die sequentiell produziert werden. Im Moment des konkreten Handelns manifestieren die TeilnehmerInnen immer eine versuchsweise Definition der Situation, die

sich im Fortgang der Interaktion entwickelt.⁷² Die Analyse zeigt deutlich, daß auch die InteraktantInnen selbst nicht mit allseits gültigen und festen, unveränderlichen Vorstellungen in die Interaktion eintreten.

Das Gespräch illustriert in schöner Deutlichkeit die Prämisse der Konversationsanalyse, daß die Interaktionssituation nicht von den äußeren oder "objektiven" Bedingungen determiniert und in diesem Sinne einfach "da" ist, daß die TeilnehmerInnen beispielsweise ihre Rollen als festen Bestandteil ihrer Person "mitbringen". Wenn dem so wäre, dann könnten die TeilnehmerInnen nicht partiell unterschiedliche Konzeptionen dieser selben Situation haben. Zudem wäre die Situation dann in den einzelnen Phasen konstant. Dies trifft aber ebenfalls nicht zu: Es hat sich gezeigt, daß die Konzeptionen dieser Situation, die die Beteiligten enactieren, sich im Verlauf der Interaktion verändern. Was die InteraktantInnen miteinander tun, wie sie es tun und "wer" oder "was" sie dabei sind, d.h. in welchen Rollen sie miteinander handeln, stellen sie erst in der Interaktion gemeinsam her; es ist das Ergebnis eines impliziten oder expliziten Aushandlungsprozesses.

Lokale Aktivitäten und globale Strukturen sind interdependent: Globale Strukturen werden durch lokale Aktivitäten hergestellt und manifestieren sich in ihnen; das lokale Handeln wird wiederum von den globalen Zusammenhängen geprägt und erhält vor ihrem Hintergrund Sinn (vgl. Kap. 0). Dies ist auf die Analyse übertragbar: Die globalen Strukturen sind nur über eine Gesamtsicht der lokalen Aktivitäten erschließbar; doch ermöglicht umgekehrt erst der Einbezug der interaktiv hergestellten globalen Zusammenhänge, die Bedeutung einzelner Aktivitäten in der und für die Interaktion vollständig(er) zu erfassen (vgl. Wilson 1991:36). So werden z.B. die systematischen, methodischen Unterschiede in Annes Ratifizierungsaktivitäten in SU I und ihr rollenkonstitutives Potential erst vor dem Hintergrund ihres Rückmeldeverhaltens insgesamt und der unterschiedlichen Situationskonzeptionen der TeilnehmerInnen detailliert erschließbar.

Neben den impliziten accounts, d.h. Darstellungen im Handeln, formulieren die TeilnehmerInnen gelegentlich auch Aspekte dessen, was für die Interaktion gilt bzw. gelten soll, explizit.⁷³ Dazu gehören die Festlegungen der Erklärungsaufgaben sowie die Stellungnahmen der InteraktantInnen zum Umgang mit der sprachlichen Situation, d.h. die Verhandlung diesbezüglicher interaktiver Aufgaben (besonders in der Aushandlungssequenz 'lehrer').

Explizite Formulierungen der Konversationsaufgaben finden sich am Beginn der Interaktion

⁷²Streeck verweist darauf, daß aus diesem Grund Situationsdefinitionen am deutlichsten retrospektiv zu erfassen sind. "Definitions of the situation are clearly more definite in retrospect than they are at the moment of talk for the participants ... A current working consensus, then, is a tentative claim which is *retroactively* validated by the orderliness and intelligibility of next activities that are performed on its basis." (1984:118)

⁷³In der Konversationsanalyse werden solche Aktivitäten "formulations" genannt: "A member may treat some part of the conversation as an occasion to describe that conversation, to explain it, or characterize it, or explicate, or translate, or summarize, or furnish the gist of it, or take note of its accordance with rules, or remark on its departure from rules. That is to say, a member may use some part of the conversation as an occasion to *formulate* the conversation" (Garfinkel & Sacks 1970:350).

bzw. der einzelnen Gesprächsphasen. Sie dienen der globalen Organisation der Interaktion: Es wird prospektiv festgelegt, was in dieser Phase mit welcher Aufgabenverteilung getan werden soll. Im Vergleich mit den Ergebnissen der Detailanalyse zeigt sich aber, daß solche Festlegungen sehr "summarisch" oder generell sind. Beispielsweise weist die Formulierung der Aufgabe "Erklärung des französischen Universitätssystems" Bernd und Christine gemeinsam als AdressatInnen der Erklärung aus, doch im Vollzug übernimmt nur Christine diese Rolle. Weiterhin wird mit der Ratifizierung dieser Aufgabe sozusagen die Erlaubnis zur Wissensvermittlung erteilt; im Vollzug des Gesprächs SU I zeigt sich jedoch, daß diese nur in einer bestimmten Weise akzeptiert wird (ausgerichtet am konkreten Wissensstand der NichtexpertInnen).

Die Formulierungen des Umgangs mit der sprachlichen Situation in der Aushandlungssequenz 'lehrer' (SU II) geben einigen Aufschluß darüber, was an diesem Punkt der Interaktion geschieht. Als "echte" accounts dessen, was generell für die Interaktion gilt - d.h. wenn man wörtlich nähme, was die TeilnehmerInnen hier vertreten - wären sie aber irreführend: Die von den TeilnehmerInnen hier übereinstimmend als allgemeingültig formulierte Konzeption wurde bis zu diesem Zeitpunkt nur von Bernd tatsächlich enacted und wird im weiteren nur von seinen Gesprächspartnerinnen partiell verfolgt. Die explizite Thematisierung von Interaktionsfaktoren ist hier in erster Linie ein Mittel, um eine Gefährdung des rituellen Gleichgewichts lokal zu bearbeiten, auch wenn die globalen Bezüge und Implikationen dieser Sequenz unzweifelhaft sind.

Explizite Formulierungen sind also für die Analyse der interaktiven Situationsdefinition durchaus aufschlußreich, aber sie müssen zum konkreten Gesprächsverhalten in Beziehung gesetzt werden; sie können nicht (unbedingt) als Formulierung der tatsächlich gültigen und umgesetzten Konzeptionen aufgefaßt werden.

1.4.2 Die rituelle Ebene: Imageaspekte

Bei der Erfassung globaler Gesprächszusammenhänge haben sich imagewahrende Maßnahmen, die interaktive Konflikte verdeutlichen, als sehr aufschlußreich erwiesen. Zwar sind auch Konfliktbearbeitungen zunächst lokale Ereignisse, die sich auf konkrete Vorkommnisse beziehen und diese behandeln und auch in diesem lokalen Rahmen sinnvoll erklärbar sind. Sie geben aber Anlaß, auf mögliche Zusammenhänge zu globaleren Strukturen zu achten. Solche Zusammenhänge werden nicht immer so explizit thematisiert wie in der 'lehrer'-Sequenz; beispielsweise erschließt sich die globale rollenbezogene Bedeutung der 'referendariat'-Sequenz erst vor dem Hintergrund des gesamten Geschehens (s.o. 1.2.1, 1.2.1.1).

Störungen in der Interaktion sind nun kein Phänomen, das auf "Expertise"-Situationen beschränkt wäre: In jeder beliebigen Interaktion können viele Ereignisse das rituelle

Gleichgewicht in Gefahr bringen.⁷⁴ Darüber hinaus führt aber die interaktive Etablierung und Anerkennung von Kompetenzunterschieden und entsprechenden Gesprächsrollen offenbar zu spezifischen Erwartungen und Verpflichtungen. "En fait, le rôle donne des droits: il constitue le territoire conversationnel de l'interactant. ... Inversement, quand un interactant ne joue pas son rôle ... on s'aperçoit que le rôle comporte non seulement des droits, mais des obligations." (Krafft & Dausendschön-Gay 1993:102) Zudem zeigt sich, daß bereits die *Unterstellung* bestimmter Kompetenzen Erwartungen produziert, selbst wenn das Gegenüber keine entsprechende Rolle ausagiert. Es ist insofern nicht verwunderlich, daß gerade Divergenzen zwischen den Situationskonzeptionen der TeilnehmerInnen zu Konflikten führen, da Gesprächsaktivitäten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Einstellungen natürlich auch unterschiedliche Bedeutung erlangen.

Unter dem Image-Aspekt wäre eigentlich erwartbar, daß der ständige Verweis auf geringere Kompetenz für die betreffenden Personen eine permanente Bedrohung des "positive face" (Brown & Levinson 1978) darstellt.⁷⁵

Die Analyse läßt jedoch keine permanente Bedrohung der NichtexpertInnen aufgrund ihrer geringeren Kompetenzen erkennen; im Gegenteil erscheinen gerade die wenigen Fälle, wo dies lokal geschieht, als die Ausnahme. Dausendschön-Gay & Krafft beschreiben dies - im Hinblick auf die Kommunikationssprache - folgendermaßen: "Le déficit linguistique ... du locuteur non-natif fait partie des conditions connues de la conversation. ... le LNN profitera pour les normes morphologiques et du registre de l'indulgence du LN, et sera déchargé d'une partie de sa responsabilité pour la complétude et la précision de ses contributions à la conversation." (1991a:41) Zu einer "condition connue" - einem *anerkannten* Interaktionsfaktor - wird die NichtexpertInnen-Position von TeilnehmerInnen aber erst interaktiv gemacht. Das Etablieren von Kompetenzunterschieden und ihrer Interaktionsrelevanz kann somit als eine *Methode*⁷⁶ angesehen werden, neben praktischen Zwecken (die Vermittlung von Wissen zu organisieren oder Sprachprobleme zu lösen) die Problematik der Interaktionssituation auf der rituellen Ebene zu bearbeiten; dies gilt offensichtlich sowohl für die inhaltliche als auch für die sprachliche Ebene.⁷⁷ So sind in SU II Aktivitäten, die Annes geringere sprachliche Kompetenz behandeln,

⁷⁴Vgl. dazu Goffman: "... wenn Individuen in die unmittelbare Nähe anderer Individuen kommen, wird durch die Territorien des Selbst ein weitgespanntes Netz von Stolperdrähten auf dem Schauplatz hervorgerufen ... Auf diese Weise werden durch die Umstände ständig potentiell offensive Konfigurationen produziert" (1974:152). "So gibt es keinen Gesprächsanlaß, bei dem nicht unangemessene Eindrücke absichtlich oder unabsichtlich entstehen können, wie es genauso keinen Gesprächsanlaß gibt, der so trivial ist, nicht von jedem Teilnehmer ein ernstes Interesse daran zu fordern, wie er sich selbst und die anderen Anwesenden behandelt." (1994:40)

⁷⁵So kommentiert Kerbrat-Orecchioni die Situation, in der eine teilnehmende Person auf der sprachlichen Ebene Hilfe einer anderen in Anspruch nimmt, folgendermaßen: "Sa face positive est donc incontestablement menacée au cours de l'opération de soufflage." (1987:332)

⁷⁶Im Sinne des Garfinkelschen Begriffs "Ethnomethode", vgl. Garfinkel 1967.

⁷⁷In diesem Zusammenhang ist die Beobachtung interessant, daß die InteraktantInnen selbst mit generellen Kommentaren sowohl zur fremdsprachlichen Kommunikationssituation als auch zu verhandelten Sachgebieten die Situation allgemein als nicht unproblematisch darstellen (I/1-2, I/13, II/417-419). Diese Kommentare, die stets die

erst dann nicht mehr bedrohlich, als ihre geringere Kompetenz als interaktionsrelevanter Fakt etabliert ist.

Das "deutsche Universitätssystem" zeigt noch präziser, daß die Entlastung nur so weit reicht wie die *anerkannte* Situation: Anne stellt sich mit ihrer Verhaltenslinie als "Nichtexpertin bis zu einem gewissen Grad" oder "in einem gewissen Umfang" dar; entsprechend bedroht ein Teil der ihr angebotenen Erklärungsaktivitäten ihr Image nicht, ein anderer Teil aber sehr wohl, nämlich die, mit denen ihr "tatsächlicher" Wissensstand in Frage gestellt wird. Annes initiative Ausagierung der Expertinnenrolle gegenüber Christine (im französischen Universitätssystem) führt dagegen nicht zu Problemen; Christine bezieht im Rahmen einer ratifizierten Aufgabe der Wissensvermittlung explizit die Position einer "Nichtexpertin ohne Vorkenntnisse", darüber hinaus etabliert sie die Angemessenheit initiativer Expertinnen-Rollenübernahme, indem sie Anne im Rahmen der Erklärung die Strukturierungsaufgabe zuweist.

Im Zusammenhang mit Imagebedrohung der NichtexpertInnen ist offensichtlich die *Art* der Ausagierung von Rollen von Bedeutung. Selbstinitiierte NichtexpertInnen-Aktivitäten (d.h. selbstinitiierte Übernahme der NichtexpertInnen-Rolle) sind selten problematisch; wenn Konflikte entstehen, dann im Zusammenhang mit der Zuweisung dieser Rolle (durch entsprechende selbstinitiierte ExpertInnen-Aktivitäten). So ist es laut Goffman grundsätzlich angenehmer, eine "Schwäche" selbst zuzugeben, als von anderen auf sie hingewiesen zu werden. "Günstige Beurteilungen läßt [ein Interaktant] sich von anderen geben, ungünstige über sich selbst sind sein eigener Beitrag" (1994:37). Der Gesprächsverlauf in SU I stützt dies: Zwischen Anne als Nichtexpertin und Christine als Expertin mit reaktiver Rollenausagierung kommt es nicht zu Problemen.

Reaktive Rollenausagierung seitens der ExpertInnen wäre demnach eine "Vorsichtsmaßnahme", um Imageproblemen vorzubeugen.⁷⁸ Diese Auffassung zeigen jedenfalls die TeilnehmerInnen: Bernd ändert zweimal nach der Austragung eines Konfliktes sein Verhalten von initiativer zu reaktiver Ausagierung der Expertenrolle. Initiative versus reaktive Rollenübernahme sind demnach als interaktive Kategorien anzusehen.

1.4.3 "Externe" Situationsfaktoren

Die in Kap. 0 angeschnittene Frage nach dem Einbezug externen Kontextwissens ist im Hinblick auf die hier untersuchte Interaktion wenig relevant, da die wenigen mir bekannten

Schwierigkeit der Situation herausstellen, scheinen ebenfalls einen Beitrag zu globaler Entlastung auf ritueller Ebene zu leisten.

⁷⁸Goffman nennt solches Verhalten "protektive Strategien" als eine Form von Vermeidungsprozessen. "[Jemand] verhält sich diskret, läßt Tatsachen unausgesprochen, die implizit oder explizit den positiven Ansprüchen anderer widersprechen ... so daß diese imstande sind, die Situation als eine solche zu definieren, in der ihre Selbstachtung nicht bedroht ist" (Goffman 1994:22-23).

Faktoren aus der Interaktion selbst erschließbar sind. Ich möchte aber in diesem Zusammenhang einige Punkte aufgreifen.

Die GesprächsteilnehmerInnen erschaffen die Interaktionssituation nicht "aus dem Nichts" (s.o. Kap. 0). Dies machen sie im Gespräch auch deutlich, indem sie gelegentlich implizit oder explizit auf interaktions"externe" Fakten verweisen.

So situieren sich Anne als Studentin im Rahmen eines französischen Universitätssystems (Lyon), Bernd und Christine in der Bielefelder Universität.⁷⁹ Weiterhin stellen sich im Verlauf des Gesprächs Bernd und Christine als Erstsprachen-SprecherInnen des Deutschen dar, Anne verweist auf Französisch als ihre Erstsprache.⁸⁰

Es liegt nahe, die Kompetenzunterschiede hinsichtlich der Universitätssysteme zwischen den TeilnehmerInnen auf deren unterschiedliche primäre Einbindungen in diese Systeme zurückzuführen. Die beobachtbaren Unterschiede in den Sprachkompetenzen der TeilnehmerInnen sowie ihre entsprechenden Unterstellungen und Erwartungen können ebenso plausibel mit der Verteilung ihrer Erstsprachen in Verbindung gebracht werden.

Diese Zusammenhänge sind erschließbar und sehr naheliegend. Die InteraktantInnen stellen sie aber hinsichtlich der Sachexpertisen nicht explizit her; in bezug auf die sprachlichen Expertisen tut Bernd dies erst in einer Aushandlung der Situationsdefinition, als das Gespräch schon weit fortgeschritten ist. Sie zeigen damit, daß eine explizite Rückführung der globalen Kompetenzen auf andere Faktoren unnötig ist.⁸¹

Die Interaktionsrelevanz von Kompetenzunterschieden wird im Hinblick auf die Sachgebiete durch die Konversationsaufgaben hergestellt. In bezug auf die sprachliche Ebene gibt es keine solche globale Relevanzsetzung; Bernd und in geringerem Maße Christine behandeln sprachliche Kompetenzunterschiede aber von Anfang an als interaktionsrelevant.

Dies könnte damit zusammenhängen, daß die externe Anweisung, die Erklärungen in den unterschiedlichen Sprachen zu geben (s.u.), bestimmte Kompetenzverteilungen impliziert und damit gleichzeitig deren Relevanz mehr oder weniger nahelegt. Allerdings führt Bernd seine Konzeption der sprachbezogenen interaktiven Aufgaben (und damit der entsprechenden Gesprächsrollen) nicht auf die (bzw. seine Interpretation der) Gesprächsvorgaben zurück, sondern auf den generellen Fakt der Kontaktsituation: Er bringt eine für ihn allgemeingültige Konzeption solcher Situationen zum Ausdruck.

⁷⁹Ich beschränke mich hier auf Faktoren, die mit den verschiedenen Expertisen im Zusammenhang stehen.

⁸⁰Genaugenommen sind diese Begriffe schon resümierend bzw. interpretierend für die tatsächliche Darstellung der InteraktantInnen, die jeweilige Sprache flüssig zur Verfügung zu haben, darin keine Hilfe zu benötigen, auf diese Sprache schnelleren oder direkteren Zugriff zu haben als auf die andere (vgl. den Codewechsel als Lösung für Formulierungsprobleme) usw. Die Interaktion enthält noch weitere Indizien, die in der Analyse nicht vollständig berücksichtigt worden sind, wie die Akzente in den jeweiligen Sprachen.

⁸¹Andere Faktoren werden aber durchaus explizit genannt: Annes Assistentinentätigkeit an einer deutschen Schule, Bernds Auslandsstudium, Christines Besuch an der Sorbonne werden explizit als Informationen ins Gespräch eingebracht. Diese Fakten werden als interaktionsrelevant dargestellt und behandelt, denn sie dienen immer dazu, das Vorhandensein von Wissen bei einer ausgewiesenen oder erwartbaren Nichtexpertinnen-Position zu begründen. Die explizite Anführung der Basis für einen bestimmten Wissensstand ist also offenbar dann notwendig, wenn dieser nicht erwartbar ist.

Die Frage, ob die InteraktantInnen die globalen unterschiedlichen Kompetenzen aufgrund der Vorgaben oder aufgrund ihres Wissens über die GesprächspartnerInnen unterstellen, ist für das Verständnis des konkreten Interaktionsablaufs letztlich unerheblich. Annes NichtexpertInnen-Rolle und Bernds und Christines ExpertInnen-Rollen in SU I, Annes Expertinnen-Rolle und Christines Nichtexpertinnen-Rolle in SU II sind im Rahmen der interaktiv ratifizierten Erklärungsaufgabe sinnvoll erklärbar, ebenso wie die einmal von Anne zu Beginn von SU II gezeigte Erwartung, daß Bernd eine Nichtexperten-Rolle übernimmt, oder Christines und Bernds gelegentliche Hypothesen über die Erklärbedürftigkeit von Elementen. Auch hinsichtlich der sprachlichen Seite ist der Ablauf der Interaktion im Prinzip aus sich selbst erklärbar: Lokale Probleme ergeben sich daraus, daß globale Rollenkonzeptionen entworfen werden, die nicht konvergent sind.

Betrachten wir die Interaktion vor dem Hintergrund der Sprachverteilung, so werden aber zumindest zwei Dinge offensichtlich. Zum einen setzen die InteraktantInnen die Position einer Erst- bzw. Zweitsprachen-SprecherIn mit der Position einer ExpertIn bzw. NichtexpertIn gleich. Bernd sagt dies in der Aushandlung explizit, seine Gesprächspartnerinnen stellen diese Gleichsetzung nicht in Frage, und alle TeilnehmerInnen zeigen sie implizit schon vor der Aushandlung, soweit sie im Gespräch überhaupt sprachliche Kompetenzrollen übernehmen. Zum anderen gibt es offensichtlich keine allgemein verbindlichen und anerkannten "Normen" für den Umgang mit einer Kontaktsituation. Die Konzeptionen der TeilnehmerInnen in dieser Hinsicht sind offensichtlich individuelle und sie weichen deutlich voneinander ab.

Aus den Analysen wird deutlich, daß das oben angesprochene Problem korrekter und gerechtfertigter Beschreibung von Kontexten (vgl. Kap. 0.3) sich nicht erst beim Hinzuzug "externer" Daten stellt. Indem die InteraktantInnen sich auf "externe" Fakten beziehen, machen sie sie in der Interaktion verfügbar, d.h. sie machen sie zu interaktions*internen* Fakten. Solche "internen" Faktoren sind aber ebenso darauf zu überprüfen, ob sie lediglich existent (d.h. als soziale Fakten hergestellt) oder aber interaktionsrelevant (den Ablauf der Interaktion beeinflussend, "procedurally consequential") sind. Im Hinblick auf Kompetenzen habe ich dies mit der Unterscheidung zwischen "Position" und "Rolle" benannt. Die Analysen zeigen, daß auch in der Wahrnehmung der InteraktantInnen das eine keineswegs zwangsläufig aus dem anderen folgt - und sei dies intuitiv noch so naheliegend.⁸² Die InteraktantInnen bringen sicher unterschiedliche Voraussetzungen mit, um diese oder jene Rolle zu übernehmen, aber das ist nicht das Entscheidende. Daß Anne Zweitsprachensprecherin - Nichtexpertin - des Deutschen "ist", wird im Sinne eines interaktionsrelevanten sozialen Faktors erst in der Interaktion konstituiert. Wenn der Fakt der Kontaktsituation von vornherein als interaktionsrelevant

⁸²Im Prinzip ist es genau dies, was Bernd unterläuft: Sein Wissen über die situativen Fakten und seine feste generelle Konzeption solcher Situationen machen ihn anscheinend unempfindlich für Annes Hinweise auf *ihre* Sichtweise.

angesehen wird, geraten möglicherweise viele Details, Veränderungen, Aushandlungsprozesse gar nicht in den Blick, sondern gehen in der "Normalität" einer Kontaktsituation unter (vgl. Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1995).

Wenden wir uns einem anderen Faktor zu. An den Rändern der einzelnen Interaktionsabschnitte finden sich etliche Hinweise darauf, daß die Interaktion auf ein von nichtbeteiligten Personen arrangiertes Setting zurückgeht (vgl. Kap. 1.1). Dies trifft zu: Die TeilnehmerInnen haben die Aufgabe erhalten, sich gegenseitig die Universitätssysteme ihres Landes in ihrer jeweiligen Zweitsprache zu erklären; in der verbleibenden Zeit sollen sie sich über das alltägliche soziale und kulturelle Leben im allgemeinen austauschen. Vorgegeben ist demnach in genereller Weise das "Was" der Interaktion, das "Wie" hingegen offensichtlich nicht (wie die TeilnehmerInnen dadurch deutlich machen, daß sie teilweise unterschiedliche Ansichten verfolgen). Ist die Arrangiertheit oder Festgelegtheit der Interaktion damit ein interaktionsrelevanter Faktor?⁸³

Was die thematische Seite betrifft, läßt sich hinsichtlich der Organisation der Situation eine interessante Feststellung machen. Die InteraktantInnen markieren zwar häufig ihren Rückgriff auf Vorgaben, sie machen die Konversationsaufgaben aber zu ihrem eigenen Anliegen, indem sie durch die Feststellung echten Interesses deren interaktive Relevanz explizit aushandeln (SU I) bzw. diese überhaupt aus der Interaktion heraus entwickeln (SU II). Für das Thema "la vie culturelle" tun sie dies nicht zu Beginn der Behandlung; sie stellen aber später die Kommunikation als eigenes Anliegen dar, indem sie die von Christine angesprochene Zeitvorgabe ignorieren, um die Kommunikation fortzuführen (vgl. Kap. 1.1). Mit der Etablierung einer nicht vorgegebenen Konversationsaufgabe (kontrastive Diskussion) demonstrieren die InteraktantInnen weitere Unabhängigkeit von den Festlegungen, ebenso damit, daß sie die konkrete Bearbeitung nicht "buchstabengetreu" an der Vorgabe, sondern an interaktiv festgestellten Bedürfnissen und Fakten ausrichten (z.B. daß Bernd in SU II nicht Adressat der Erklärungen ist).

Die TeilnehmerInnen befolgen also die Vorgaben zwar im großen und ganzen, gestalten die Interaktion jedoch im Detail als von ihnen unabhängig. Das Setting hat Auswirkungen auf der globalstrukturellen Ebene, insofern die TeilnehmerInnen mit den Vorgaben umgehen und sie organisieren; im *Detail* der Interaktion sind solche aber nicht sichtbar.

Die Vorgabe der jeweiligen Kommunikationssprache wirkt sich ebenso auf der globalstrukturellen Ebene aus, insofern die TeilnehmerInnen sie befolgen. Da eine Kontaktsituation vorliegt, müßten die InteraktantInnen aber ohnehin eine Sprache wählen (vgl. die Aushandlung zu Beginn von "la vie culturelle"); zudem bleibt der konkrete Umgang mit der sprachlichen Situation von der Festlegung unberührt und müßte in jedem Fall interaktiv ausgehandelt werden.

Die Arrangiertheit des Settings wird also (durch Erwähnung und Verweise) als interaktiver Fakt hergestellt; im Detail der Interaktion sind ihre Auswirkungen aber nicht nachzuweisen, d.h. sie ist nicht als interaktionsrelevanter Faktor - d.h. "procedurally consequential to the talk" (Schegloff) - anzusehen.⁸⁴

Hinweise ergeben sich aber aus einem Vergleich der beiden Abschnitte in deutscher Sprache. Für den ersten Teil (SU II/1-293) behandeln die InteraktantInnen eine Sprachvorgabe als existent, für den zweiten Teil (SU II/ 293-419: "la vie culturelle") nicht. Anne nutzt die Situation der Bilingualität, um für (längere) Gesprächsbeiträge die Kommunikationssprache zu wechseln, ausschließlich in diesem zweiten Gesprächsabschnitt. Diese Möglichkeit wird von den TeilnehmerInnen auch erst zu Beginn dieses Abschnitts überhaupt thematisiert. Es ist denkbar, daß die externe Vorgabe (Festlegung) einer Sprache die Methode der freien Sprachwahl in der Konzeption der TeilnehmerInnen unterbindet, so daß Sprachprobleme mit anderen Mitteln gelöst werden müssen.

⁸³Vgl. Zimmermans Diskussion von "laboratory conversation" (1988:421f).

⁸⁴Vgl. Zimmerman: "If there are no prior constraints affecting the order, length, or content of turns at talk, then however unusual its auspices, the encounter falls within the definition of conversation as a speech exchange system ... the laboratory paradigm must be carefully evaluated with respect to the constraints it places on subject's verbal interactions" (1988:421, 422). - Ob und inwiefern das Setting nun Auswirkungen hat oder nicht, ließe sich endgültig allenfalls über die Vergleichssituation feststellen, in der dieselben InteraktantInnen dieselben Themen ohne jedwede Einflußnahme behandelten (dies ist natürlich schon theoretisch unmöglich, da ja eine der beiden Situationen der anderen vorangehen müßte und damit zu einem Teil der interaktiven Vorgeschichte würde).

2. Untersuchungen zu Sprachexpertise

2.0 Einleitung

In Kap. 1 habe ich Schritt für Schritt nachvollzogen, wie die InteraktantInnen aus einer spezifischen Ausgangssituation heraus den sprachlichen Aspekt der Interaktion definieren und gestalten.

In diesem Kapitel möchte ich dem Phänomen von Sprachexpertise weiter nachgehen, indem ich verschiedene Interaktionen untersuche, bei denen entweder die Ausgangssituation (Kontaktsituation bzw. institutionelle Lehrsituation) die Existenz sprachlicher Kompetenzunterschiede erwartbar macht und daher Anschlußpunkte für die Aktivierung einer Sprachexpertise bietet oder in denen die InteraktantInnen sprachliche Kompetenzunterschiede etablieren. Die untersuchten Gespräche sind unterschiedlicher Art: "natürlich" (d.h. nicht zu einem bestimmten Zweck *arrangiert*) und halbexperimentell, alltäglich, institutionell, zielgerichtete Gespräche oder Smalltalk.

Zunächst werden zwei halbexperimentelle Gespräche analysiert, in denen das Ausgangssetting mit dem von SU identisch ist: Die Kommunikationssprachen sind extern vorgegeben, sprachliche Aufgaben jedoch nicht im voraus spezifiziert (2.1). In weiteren halbexperimentellen Gesprächen ist mit der Definition eines "Tandem"-Rahmens ein sprachliches Anliegen vorgegeben (2.6).

In "natürlichen" Gesprächssituationen werden Smalltalk-Gespräche zwischen verschiedenen Personen untersucht (2.2, 2.3, 2.5). In zwei weiteren Gesprächen verfolgen die TeilnehmerInnen konkrete Anliegen: einmal ein nicht sprachbezogenes (2.4) und in einem anderen Fall (Schreibinteraktion) eines, bei dem sprachliche Aspekte eine wesentliche Rolle spielen (2.6). Schließlich wird noch eine fremdsprachliche (hochschulische) Lehrsituation mit einem inhaltlichen Lehranliegen untersucht (2.8).⁸⁵

Die Ergebnisse aus Kap. 1 bilden die "Leitfragen" für die Analyse. Ich werde die einzelnen Gespräche im Hinblick darauf untersuchen, ob die InteraktantInnen sprachliche Kompetenzunterschiede konstituieren, ob und in welcher Weise sie diese interaktiv nutzen; ob die Gesprächsaktivitäten der Einzelnen insgesamt konsistent sind (d.h. Rollen ausagiert werden); ob die jeweiligen individuellen Situationsdefinitionen konvergent sind oder Divergenzen erkennen lassen und ob die InteraktantInnen neben den in SU beobachteten noch andere Methoden der Situationsgestaltung verwenden. Damit sollen die bisherigen Ergebnisse ergänzt, vertieft und gegebenenfalls korrigiert werden.

In einer abschließenden Diskussion (2.9) sollen generelle Punkte aufgenommen werden, die sich aus einer Gesamtbetrachtung der untersuchten Gespräche ergeben (Kap. 2.9).

⁸⁵Die vorliegende Auswahl erhebt keinen Anspruch auf "Vollständigkeit" der möglichen Gesprächssituationen. Vielmehr sollen weitere Interaktionen in ihrer je spezifischen Gestaltung untersucht werden, um die Beschreibung von Sprachexpertise sukzessive zu erweitern.

2.1 Universitätssysteme

Nach der Analyse von SU erscheint es mir zunächst interessant, weitere Gespräche heranzuziehen, deren Ausgangssituation der von SU vergleichbar ist. Unser Corpus enthält Aufnahmen zweier Gespräche, die am selben Tag in demselben Rahmen entstanden sind. Auch hier wurden jeweils drei Personen - zwei deutsche und eine französische Studentin - für ein Gespräch zusammengebracht und erhielten dieselben Instruktionen für die Interaktion wie Bernd, Christine und Anne (s.o. Kap. 1.4.3).

Beide Gespräche dauern etwa 30 Minuten. Etwaige Vorab-Aushandlungen zu Beginn sind nicht erfaßt, da die Aufnahmen erst in der bereits laufenden Interaktion einsetzen.

In beiden Fällen führen die Interaktantinnen das Gespräch immer im wesentlichen in einer Kommunikationssprache: Sie beginnen auf Französisch und wechseln etwa nach der Hälfte der Zeit zum Deutschen.

2.1.1 US2 - Ein zweites Gespräch aus der SU-Reihe

Als die Interaktantinnen im Verlauf des Gesprächs die Kommunikationssprache wechseln, stellen sie implizit einen Zusammenhang zum thematischen Ablauf der Interaktion her: In Z. 108 hat Ines eine Abschlußsequenz eingeleitet⁸⁶; daraufhin schließen die Interaktantinnen den Austausch über "le système de bielefeld" ab (109-111) und leiten über in eine Diskussion der Schwierigkeiten, die mit den beiden Universitätssystemen verbunden sind (112). Nach einer darauffolgenden langen Pause wechseln zwei der Interaktantinnen gleichzeitig die Kommunikationssprache: Parallel zu Heikes Strukturierungssignal auf Deutsch ("ja gut") äußert Cécile auf Deutsch einen generellen Kommentar, mit dem sie gleichzeitig das Thema "Universitätssystem in Frankreich" eröffnet ("das ist ganz anders . in frankreich"). Im folgenden verläuft die Interaktion in deutscher Sprache. Daß der Sprachwechsel nicht aus dem lokalen Kontext motiviert erscheint (und etwa nach der Hälfte der Gesamtdauer erfolgt), läßt darauf schließen, daß diese Verbindung der Aktivitäten durch die Vorgaben motiviert ist.

Wie in SU stellen die Teilnehmerinnen sich (sich selbst und sich gegenseitig) dadurch, daß sie das Gespräch teils auf Deutsch, teils auf Französisch führen, als zweisprachig dar. Dies tun sie gelegentlich auch lokal, indem sie in ihren Äußerungen fremdsprachliche Wörter - meist Fachbegriffe - ohne Erläuterungen verwenden: Im französischen Teil des Gesprächs gebrauchen Ines (Z. 32) und Heike (Z. 82) den Begriff "schein", Cécile thematisiert das "staatsexamen" mit dem deutschen Begriff (Z. 95-96). Im deutschen Gesprächsabschnitt benutzt Cécile die Begriffe "u v" (122) und "licENce" (131); Heike thematisiert "surveillant" (161) und verwendet in einer Äußerung ein französisches Wort, das kein Fachbegriff ist (169: "es is wirklich . . wirklich gâté,").

Wie in SU zeigen die Interaktantinnen in den beiden Kommunikationssprachen jeweils mehr oder weniger Leichtigkeit beim Formulieren; Heike und Ines sind aufgrund ihrer phonetischen Realisierung französischer Äußerungen (Akzent) als Zweitsprachen-Sprecherinnen erkennbar, für Cécile trifft dasselbe im Deutschen zu.⁸⁷ In den fremdsprachlichen Äußerungen der Teilnehmerinnen treten zuweilen Fehler auf:⁸⁸ beispielsweise bei Heike in Z. 27 ("TOUs les matières"), Z. 29 ("di/b/lome"), Z. 64 ("il n'a: aucun: . qui: qui peut sortir (..)"), bei Ines in Z. 43 ("très peu (..) des = eh cours"), Z. 75 ("à ce moment-là", was zwar sprachlich korrekt, aber in diesem Kontext der falsche Ausdruck ist).

Explizit oder eindeutig sprachbezogene Aktivitäten sind aber in beiden Gesprächsabschnitten sehr selten. Die oben angeführten sprachlichen Fehler werden in der Interaktion nicht bearbeitet. Gelegentlich erläutern oder reformulieren die Interaktantinnen fremdsprachliche Fachbegriffe im Anschluß an deren Verwendung: So erläutert Heike im französischen Gesprächsabschnitt 'rEgelstudienzeit' (62-63: "c'est . d'après:mh . le décrèt") und 'belegen' (50-52: "seulement belegen = mh . alors c'est: . seulement (..) écrire sur ton fiche que tu donnes au secrétariat ..."); im letzteren Fall setzt Cécile überlappend ein und gibt zu verstehen, daß sie dies kennt und keine Erklärung benötigt (52: "d'Accord, mmh' ou&oui ça je sais"). In Z. 85-86 fordert Cécile eine Erklärung für den zuvor von Ines und Heike verwendeten Begriff "schein" an ("cEs scheins (..) qu'est-ce que c'Est exactement ...").

Ein entsprechender Fall findet sich im deutschen Gesprächsabschnitt: in Z. 123 fordert Heike Cécile auf, den von ihr verwendeten Begriff "u v" zu erklären ("was Is denn das überhaupt"). Mit der anschließenden Ergänzung, in der sie die Langform der Abkürzung nennt ("unité de valeur aber-"), macht sie deutlich, daß ihre Frage nicht sprach-, sondern inhaltsbezogen ist.

Die Erläuterungen von Fachbegriffen liegen in gewisser Weise im Grenzbereich zwischen sprachlicher und sachlicher Ebene. Die Interaktantinnen selbst situieren sie im sachlichen Rahmen, z.B. indem sie nicht nur fremdsprachliche Elemente "ihrer" Sprache (d.h. der Sprache, mit der sie größere Leichtigkeit zeigen) bearbeiten, wenn sie sie verwenden. So reformuliert Heike in Z. 155 den von ihr genannten Begriff "maître auxiliaire" unmittelbar auf Deutsch ("hilfslehrer").⁸⁹

Deutlich sprachbezogene Aktivitäten kommen im französischen Gesprächsabschnitt nur an einer Stelle vor. Heike formuliert in Z. 91 "il vaut pour les /do/". Cécile nimmt mit ihrem anschließenden Beitrag eine implizite Aussprachekorrektur vor und schließt eine Ratifizierung an; sie stuft dabei durch geringere Lautstärke die Relevanz ihrer Aktivität zurück (92: "(+bas)

⁸⁶Die inhaltliche Gestaltung des Gesprächs stelle ich an anderer Stelle detaillierter dar (s.u. Kap. 3.1.1).

⁸⁷Dies ist in der Transkription zumeist nicht erfaßt.

⁸⁸Mit "Fehler" ist hier gemeint: an den Regeln der Sprache gemessen unkorrekte Formulierungen, nicht: interaktiv als fehlerhaft behandelt.

⁸⁹Auch in SU ordnen die InteraktantInnen Fachbegriffe eher der sachlichen als der sprachlichen Ebene zu. So bearbeitet Anne Fachausdrücke grundsätzlich, und zwar auch in Phasen, wo sie ansonsten die sprachliche Seite der

pour les deux' . mhm"). Parallel führt Heike eine explizite Selbstkorrektur aus ("ah non . pour les (riant) deux"), wobei ihr paralleles und anschließendes Lachen auf die Bearbeitung einer Imagegefährdung hindeutet. Ines bietet mit einem Beitrag, den sie ebenfalls zum einen prosodisch, zum anderen durch Sprachwechsel "auslagert", explizit Entlastung an (93: "(bas) macht nichts"), die Heike explizit ratifiziert ("nein das macht nichts"); die beiden schließen diese Sequenz mit gemeinsamem Lachen ab (93).

Woraus die Imagebedrohung besteht, die die Interaktantinnen hier bearbeiten, ist nicht eindeutig zu bestimmen. Ein Hinweis ergibt sich aus den vergleichbaren Fällen in SU I, wo Bernd als Nichtexperte zweimal deutlich macht, daß sein Image durch ein Begriffsproblem in Gefahr gerät, und in beiden Fällen darstellt, das Wort "eigentlich" zu kennen (s.o. Kap. 1.3.1). Auch Heike zeigt hier, daß sie die korrekte Form kennt; ihr Fehler entsteht nicht aus einem wirklichen sprachlichen Problem, sondern aus einer Nachlässigkeit der Aussprache. Möglicherweise reagiert sie darauf, daß sie punktuell mangelnde Kompetenz an einer Stelle zeigt, an der es eigentlich unnötig ist.

Interessant ist in dieser Sequenz, daß die Gesprächspartnerinnen Cécile und Ines ihre eindeutig sprachbezogenen Aktivitäten (die Korrektur sowie die Bearbeitung des aus dem Sprachproblem entstehenden Imageproblems) prosodisch deutlich vom Geschehen ablösen, d.h. sie durch diese Markierung außerhalb des zentralen Interaktionsgeschehens situieren.

Im deutschen Gesprächsabschnitt manifestiert Heike im Anschluß an Céciles Äußerung "wir haben prüFUNgen für jede: . äh: . u v," (128) durch eine Nachfrage ein Verständnisproblem (128: "was habt ihr"). Ines springt ein; sie wiederholt das Wort mit Betonung auf der ersten Silbe ("prüFUNgen"), bezieht das Problem also auf Céciles Aussprache (Betonung auf der zweiten Silbe). Heike bestätigt diese Annahme, indem sie mit derselben Betonung wiederholend ratifiziert und dabei deutlich Verstehen darstellt (128-129: "ach prüFUNgen, ach so, mhm"). Parallel reagiert Cécile, indem sie den Begriff mit derselben Betonung wie zuvor wiederholt. Sie behandelt damit das Problem als ein akustisches; der Ursprung der Schwierigkeit entgeht ihr offensichtlich. Nachdem Heike anzeigt, daß die Verständigung sichergestellt ist, fahren die Interaktantinnen inhaltlich fort. Sie nehmen das Ereignis nicht zum Anlaß für explizit sprachbearbeitende Aktivitäten (etwa Céciles Aussprache zu korrigieren oder das Problem zu explizieren).

In Z. 162-163 zeigt Cécile durch Verzögerungen, Pausen und Abbrüche ein Formulierungsproblem an: "in der uni = euh:: . . an:/ anz/". Heikes anschließender Beitrag, den sie mit steigender Intonation als verständigungssichernde Rückfrage formuliert, enthält das Potential eines Formulierungshilfeangebots (163: "eingeschrieben zu sein"). Cécile bestätigt und rephrasiert, sie akzeptiert die Intervention also als Formulierungshilfe. Heike bestätigt mit leichtem Lachen (164); dies deutet darauf hin, daß sie sich über die Angemessenheit ihrer Aktivität unsicher ist.

Kurz vor Beendigung des Gesprächs zeigt Heike eine Aktivität, die deutlich auf die sprachliche Ebene abzielt: Sie verwendet in Z. 173 das Wort "efeu" und schließt eine explizite Nachfrage an: "kennst du' . efeu". Cécile bejaht, woraufhin Heike inhaltlich fortfährt.

Interessant ist schließlich ein Ereignis in Z. 131-139. Cécile führt aus: "für die lic/ licENce' brauchen wir: euh . NEU:n' . u v, (..)" (131-133). Im Anschluß an ihre Äußerung entsteht eine Pause von etwa 2 Sekunden, bevor Heike mit "mhm" ratifiziert. Cécile interpretiert die Pause offenbar als mögliches Anzeichen für ein Verständnisproblem, wie ihre Nachfrage "verstehst (?du)" zeigt. Heikes parallele Äußerung "NEUN," (133) scheint sie ebenfalls so zu deuten: Mit ihren nachfolgenden Äußerungen (133-135: "neun (?.....) (Lachen?) mEIn gott, . (?das ist schwer)") bringt sie das Ereignis offenbar mit einem sprachlichen Problem in Zusammenhang. Ihre Beiträge sind zwar akustisch teilweise unverständlich, d.h. inhaltlich nicht rekonstruierbar, doch Ines bearbeitet mit ihrer Reaktion "also ich hab/ . HAbE es verstanden" (134) offensichtlich eine Fehlinterpretation ihrer Äußerungsabsicht. Ihre anschließende Äußerung "nEE es: nee überHAUpt ,nich" (135) und Heikes nachfolgender genereller Kommentar über Céciles fremdsprachliche Kompetenz ("sie sprechen sEhr GUt deutsch," machen deutlich, daß Cécile das vermutete Verständnisproblem mit sprachlichen Mängeln in ihrer Äußerung in Verbindung gebracht hat.

Mit ihrer Interpretation des Ereignisses demonstriert Cécile sozusagen ein "Bewußtsein" über die sprachliche Situation: Sie macht eine Konzeption der Situation deutlich, nach der sie für die Kommunikationssprache eingeschränkt kompetent ist, was zu Verständnisproblemen führen kann.

Heikes Kompliment wird von Cécile mit einem Gegenkompliment beantwortet (137: "vous parlez très bien français"). In diesem Austausch von Komplimenten stellen die Gesprächsteilnehmerinnen deutlich eine unterschiedliche Verteilung von Kompetenzpositionen bezüglich der einzelnen Kommunikationssprachen dar.

2.1.1.1 Zusammenfassung

Die Gesprächsteilnehmerinnen stellen sich insgesamt in der Interaktion als zweisprachig dar. Sie geben verschiedene - meist implizite - Accounts dafür, daß sie bezüglich der beiden Kommunikationssprachen unterschiedlich kompetent sind.

Diese Kompetenzunterschiede, die sie als existent darstellen, behandeln sie aber als für die Interaktion im Prinzip nicht relevant. Sie führen insgesamt ausgesprochen selten sprachbearbeitende Aktivitäten aus und konstituieren im Gespräch keine sprachlichen Aufgaben als interaktives Anliegen. Die wenigen - potentiell oder eindeutig - sprachbezogenen Aktivitäten werden dem inhaltlichen Austausch untergeordnet, ihre Relevanz zurückgestuft, oder die

Interaktantinnen zeigen Unsicherheit bezüglich ihrer Angemessenheit oder Zulässigkeit. Sprachbearbeitungen, die nicht der inhaltlichen Verständigung dienen, führen sie nicht aus.

Obleich die Kompetenzverteilung nicht als interaktionsrelevant dargestellt wird, zeigt sich an einer Gesprächsstelle, daß eine Gesprächsteilnehmerin ein Interaktionsereignis auf der Folie ihrer eingeschränkten Kompetenz interpretiert. Die unterschiedlichen Kompetenzen sind also offenbar trotzdem im "Bewußtsein" der Teilnehmerinnen präsent.

Dieser Account von "Bewußtheit" ist eine in SU nicht beobachtete erkennbare Darstellung der TeilnehmerInnen dessen, daß sie die Situation als eine mit sprachlichen Kompetenzunterschieden definieren. Ein weiteres dort nicht vorgekommenes Verfahren der Zuweisung entsprechender Positionen bilden die Komplimente zur sprachlichen Kompetenz: Diese wird zwar positiv evaluiert, aber eben dadurch als mehr oder weniger unerwartbar oder außergewöhnlich dargestellt, womit eine Position eingeschränkter Kompetenz (NichtexpertIn) zugewiesen bzw. verdeutlicht wird.

Schließlich verdient die hier beobachtete Verwendung fremdsprachlicher Elemente in den Äußerungen eine Bemerkung. In SU I zeigt Bernd prosodisch eine "Kapitulation" an, indem er auf seine Erstsprache zurückgreift: Er tut dies erst, als sein Versuch, auf Französisch zu formulieren, scheitert, und mit deutlichem Ausdruck von Unmut. Heike hingegen verwendet das französische Wort "gâté" (d.h. ein Element, das nicht ihrer Erstsprache entstammt) in einer deutschen Äußerung, ohne Anzeichen von Wortsuche oder Formulierungsschwierigkeiten zu geben. Obleich es sich, grob betrachtet, um dasselbe Verfahren handelt, stellen die jeweiligen SprecherInnen durch die Art der Durchführung ganz unterschiedliche Aspekte ihrer Sprachkompetenz in den Vordergrund: Heike stellt im Gegensatz zu Bernd damit nicht ihre punktuelle Inkompetenz in der Zweitsprache heraus, sondern gibt vielmehr ein "Positiv"-Display ihrer fremdsprachlichen (bzw. bilingualen) Kompetenz.⁹⁰

2.1.2 US3 - Ein drittes Gespräch aus der SU-Reihe

Im Verlauf des Gespräches thematisieren die Interaktantinnen einmal explizit die Kommunikationssprache: Nachdem sie (in der ersten Zeit des Gesprächs) eine Zeitlang Fragen des französischen Universitätssystems behandelt haben, macht Gabi folgende Bemerkung: "on va changer le: systÈme, on devrait: demander tout ça en allemand," (45-46). Jeanne und Karin bestätigen parallel zu ihrer Äußerung, Jeanne schließt einen expliziten Themenvorschlag an: "on va p(eu)t-être commencer sur bielefeld alors," (46-47). Die Interaktantinnen stellen also die Kommunikationssprache als mit dem Gesprächsthema gekoppelt dar und beziehen sich damit

⁹⁰Auch Lüdi spricht von der "idée que les marques transcodiques ne sont pas seulement, en situation unilingue, la preuve d'une maîtrise insuffisante de l'une ou l'autre des langues en contact ... mais aussi et surtout la marque d'une identité bilingue originale, à connotation potentiellement positive." (Lüdi 1987b:2-3) Zur Untersuchung und Diskussion transkodischer Markierungen aus unterschiedlichen Perspektiven siehe z.B. die Aufsätze in Lüdi (Hrsg.) 1987a.

deutlich auf die externen Gesprächsvorgaben.

Einen Wechsel der Kommunikationssprache leitet Karin in Z. 110-111 mit einer Frage ein: "bon: est-ce que tu peux nous: . . äh . expliquer = äh: . qu'est-ce que c'est qu'une: . unité de valeur". Mit dem einleitenden strukturierenden Element, der metadiskursiven Formulierung und der doppelten "est-ce que"-Frage⁹¹ markiert Karin ihre Äußerung deutlich als gesprächsstrukturierenden Beitrag. Gabi nimmt dies auf: Mit ihrer Ergänzung "auf dEUtsch so," stellt sie implizit wieder die Verbindung zwischen Thema und Sprache her, schlägt den Sprachwechsel explizit vor und führt ihn gleichzeitig durch. Nach einer Bestätigung Karins und einer Ratifizierung Jeannes beginnt diese in Z. 112 auf Deutsch mit der Beantwortung der Frage. Das weitere Gespräch führen die Interaktantinnen auf Deutsch.

Bezüglich der Kommunikationssprachen manifestieren die Interaktantinnen unterschiedliche Kompetenzen. Dies tun sie zum einen durch ihr Sprechen (vgl. US2): Jeanne zeigt größere Leichtigkeit und Fehlerlosigkeit beim Formulieren auf Französisch, stellt dagegen beim Sprechen auf Deutsch häufig Schwierigkeiten dar und macht gelegentlich Fehler (z.B. Z. 114: "während: . EInes jahr"; 116: "den gANz(e)n jahr"; 126: "so wir haben"; 180-181: "die IEhrer (..) näher von ihre (..) studENten sind,"); zudem ist ihr fremdsprachlicher Akzent hörbar. Für Gabi und Karin gilt dasselbe bezüglich der französischen Sprache; Beispiele für Fehler Gabis sind: "un dossiEr sur écrit" (10), "quelqu(e) chose . orAl," (13); für Karin: "ton première matière" (36), "mon: . matière principale" (50), "est beaucoup plus miEUx" (51).

Zum anderen kommentieren Gabi und Karin im Verlauf des Gesprächs ihre Sprachkompetenz des Französischen explizit. Karin bewertet die ihre im Vergleich mit ihren Englisch-Sprachkenntnissen: "(?et puis mon) anglais est beaucoup plus miEUx que mon français parce que äh: français est mon: . nEbenfach, [...] pour moi c'est très difficile, . je connais tous les mots en anglais mais pas en français," (51-54). Gabi thematisiert einen kürzlichen England-Aufenthalt und bringt ihre Fähigkeiten im Französischen damit in Verbindung: "maintenant j'ai passé: = euh quelques semaines en angleterre maintenant (?c'est pour ça que) j'ai un . que je sais plus parler français" (56-59). Beide Interaktantinnen verweisen also explizit auf geringere Sprachkompetenz und stellen sich als Nichtexpertinnen der französischen Sprache dar.

Schließlich stellen die Interaktantinnen auch lokal gelegentlich unterschiedliche Kompetenzen dar. So markiert Gabi in Z. 5, als sie "schein" erklären will, mit dem metadiskursiven Kommentar "(?ah) je sais pas comment le dire" explizit Formulierungsschwierigkeiten. Nach einem Erklärungsversuch, der von Zögerungen begleitet ist (6-8), formuliert sie eine explizite Anfrage: "comment on dit ça en: . (?france)" (8). Nach einer Pause springt Karin ein, offenbar

⁹¹"est-ce que"-Fragen haben gegenüber anderen Frageformen des gesprochenen Französisch ein strukturierendes Potential (vgl. z.B. Klein & Kleineidam 1983:192, Weinrich 1985:743). Zudem hebt Gabi die Frage durch diese Form auch im Rahmen des aktuellen Gesprächs deutlich hervor, da die Teilnehmerinnen ansonsten nur unmarkierte Frageformen wie Intonationsfragen oder Fragen mit Fragewort verwenden (vgl. dagegen Jeannes Frage zu Beginn des Gesprächs in Z. 1).

mit einem Erklärungsversuch; parallel findet Gabi einen Begriff (9: "un DOssier, c'est çA"), den Jeanne ratifiziert. Karin bringt anschließend "référaT" ein (9); Gabi nimmt dies auf und erläutert den Zusammenhang zwischen "referat" und "KLEIner schein," (10-11). Nachdem Jeanne ratifiziert hat, die Dinge also zunächst inhaltlich geklärt scheinen, fragt Gabi explizit nach: "c'est un (dt) referat+ comment ça se dit en france" (11-12). Daraufhin ergreift Jeanne das Wort; ihre Äußerung ist teilweise unverständlich, sie scheint aber "référaT" als (französischen) Begriff zu verwerfen ("référaT" (?,non)) und im Verlauf ihrer Äußerung "dossier" aufzugreifen (12). Karin nennt daraufhin den deutschen Begriff "die hausarbeit" (13). Es schließt sich eine Sequenz inhaltlicher Klärung an. Schließlich resümiert Karin: "pour un: kLEIn(en) schein [...] & c'est oral' et pour un grANd schein il faut: écrire quelque chose," (14-16). Jeanne interveniert nach einer leichten Verzögerung im ersten Segment dieser Äußerung mit "& pour un petit", was sowohl eine verständnissichernde Rückfrage als auch ein Formulierungshilfeangebot darstellen kann; Karin reagiert aber nicht darauf. Nach ihrer Zusammenfassung ratifiziert Jeanne und geht dann zur nächsten Frage über (16f). Die zuvor initiierte Begriffssuche wird nicht weiter verfolgt.

In Z. 105ff versucht Gabi, eine Äußerung zu formulieren. Als sie zu Beginn leichte Anzeichen von Formulierungsproblemen gibt ("la sécurité:"), bietet Jeanne relativ schnell die Vervollständigung "socialE," an; es handelt sich dabei um einen Begriff, den sie selbst kurz zuvor verwendet hat. In Gabis Fortsetzung häufen sich dann Anzeichen für Schwierigkeiten: "c'est = euh: la sécurité/ . . . de: . . ." (105-106). Hier zeigt Jeanne keinerlei Anzeichen einer Intervention. Auf ein anschließendes leichtes Lachen, mit dem Gabi implizit ihre Schwierigkeiten als bedrohlich kommentiert, reagiert schließlich Karin, offenbar mit dem Versuch einer inhaltlichen Klärung.

Im deutschen Gesprächsabschnitt markiert auch Jeanne gelegentlich lokal Kompetenzunterschiede. So manifestiert sie in Z. 118 zuerst prosodisch Formulierungsprobleme, dann formuliert sie eine explizite Anfrage, die sie aber prosodisch von der Äußerung abhebt: "zehn(E), . hein: (bas) wie sagt ihr,". Anschließend macht sie selbst einen Formulierungsversuch, markiert diesen aber als unsicher, indem sie eine Fortsetzung der Suche darstellt ("zu zwanzich' oder-"). Nach einer Pause von etwa 2 Sekunden äußert sie die entsprechende Formulierung auf Französisch ("(?une) dix sur vingt,"); parallel reagiert Karin endlich mit einem fragend geäußerten Angebot ("von zwanzich"). Jeanne akzeptiert dies als Formulierungshilfe, indem sie das Element in ihre Äußerung integriert und fortfährt.

Dadurch, daß Gabi und Karin auf die explizite Hilfsanforderung zunächst nicht reagieren, behandeln sie diese praktisch wie ein "Auszeit"-Signal, d.h. wie die Darstellung lauten Denkens als Bitte, für einen Moment den Interaktionsraum zur Verfügung zu stellen, ohne einzugreifen. Dies könnte mit der prosodischen Markierung der Aktivität zusammenhängen, die ja auch als Relevanzrückstufung interpretiert werden kann (vgl. US2, Kap. 2.1.1).

In Z. 177f manifestiert Jeanne ebenfalls zunächst prosodisch und dann explizit Formulierungsschwierigkeiten, wobei sie die Anfrage wiederum prosodisch absetzt ("jA das ist ,äh: . (+bas) mehr: . (+bas) wie sagt ihr"). Diesmal reagiert Karin recht schnell mit einem Vorschlag, den sie wiederum fragend äußert ("strenger"). Jeanne lehnt diesen jedoch ab. Ihr anschließendes leichtes Lachen hängt möglicherweise mit der Unangemessenheit des Vorschlags zusammen, die in dem Begriff, den sie anschließend selbst findet (179: "cOOLER,"), offensichtlich wird.

Daß hier schneller eine Reaktion erfolgt, hat möglicherweise mit dem vorherigen Ereignis zu tun, wo Jeanne ein schließlich erfolgreiches Angebot als gewünscht und zulässig ausweist. Dies scheint der Ansatz einer Modifikation der Situationskonzeption zu sein, die durch den Verlauf der Interaktion motiviert ist.

Gelegentlich bearbeiten die Interaktantinnen fremdsprachliche Elemente, die sie verwenden. Dabei handelt es sich wiederum zumeist um Fachbegriffe: Gabi bearbeitet den Ausdruck "un . . KLEIner schein," mit der Übersetzung "un petit" (11), "hausarbeit(e)n" mit "(?des) dossiers écrits" (20-21); Jeanne erläutert die Prüfungs-Begriffe "partiEl" (135) und "finalE" (136), bevor sie sie nennt. Jeanne bearbeitet aber auch ein nicht-fachsprachliches Wort, nämlich einen Städtenamen: "d(e) mayencE' . . (+bas) de mainz" (96); sie wiederholt dies in Z. 103. Obgleich sie zumindest im ersten Fall die Bearbeitung wiederum prosodisch abhebt, macht sie durch zweimalige Erklärung desselben Elements deutlich, daß dies nach ihrer Konzeption eine besondere Schwierigkeit beinhaltet (was sich möglicherweise auf die französische Form deutscher Städtenamen allgemein bezieht).

In Z. 140 beginnt Gabi einen Äußerungsteil mit "ich bin da nie durch/", bricht dann ab und reformuliert: "hab das nIE verstand(e)n, ". Ihr erster Formulierungsansatz läuft offenbar auf die umgangssprachliche Wendung "durchgestiegen" hinaus, und sie scheint mit ihrer selbstinitiierten Selbstreparatur auf ein Verständnisproblem zu reagieren, das sie bei ihrer fremdsprachlichen Partnerin antizipiert.⁹² Vergleichbar ist eine selbstinitiierte Selbstreparatur Jeanne's bezüglich einer umgangssprachlichen Abkürzung: "pour êt(re) prof, . pour êt(re) professeur après," (28-29).

Mit den aufgeführten Fällen sind die in diesem Gespräch vorkommenden (potentiell) sprachbezogenen Aktivitäten vollständig erfasst.

Wie die InteraktantInnen in SU und in US2 stellen die Teilnehmerinnen auch hier die Interaktion als ein Gespräch zwischen zweisprachigen Sprecherinnen her. Sie tun dies zum einen global mit der Durchführung in zwei Sprachen, zum anderen lokal, indem sie gelegentlich fremdsprachliche Elemente, meist Fachbegriffe, ohne Bearbeitung in ihre Äußerungen in-

⁹²Zur Einstellung von SprecherInnen auf geringere Sprachkompetenz beim Gegenüber vgl. u.a. Bange 1992, Dausendschön-Gay 1995, Klein 1987.

tegrieren, z.B. "schein" (von Jeanne in Z. 4 eingeführt), "referat" (Karin in Z. 9, Gabi in Z. 10, 11, 14), "hausarbeit" (Karin in Z. 13), "neBEinfach" (Jeanne in Z. 38, Karin in Z. 52) und "w g" (Jeanne in Z. 100). Sie nutzen diese gemeinsame Zweisprachigkeit gelegentlich zu praktischen Zwecken. So verwendet Gabi in Z. 107 im Rahmen verständigungssichernder Aktivitäten das deutsche Wort "krankenversicherung", das sie offenbar Jeanne zur inhaltlichen Kontrolle vorlegt ("(?c'est ça"); Jeanne verdeutlicht bei einer Wortsuche in Z. 118 den gesuchten Begriff mit einem französischen Ausdruck (s.o.). Und einmal stellt Jeanne in einer französischen Äußerung dar, daß ihr bei der Versprachlichung eines Sachverhalts zuerst der deutsche und erst dann der französische Begriff einfällt (85-86: "on va essayer de faire un: . . . (+bas) praktikum, + . Un stage,"): sie macht mit Zögerungen eine Wortsuche deutlich, markiert den deutschen Begriff prosodisch als vorläufig, stellt dann mit dem akzentuierten Anlaut des französischen Begriffs "Wortfindung" dar.

2.1.2.1 Zusammenfassung

Im Gespräch machen die Interaktantinnen deutlich, daß sie die beiden Kommunikationssprachen unterschiedlich gut beherrschen, und konstituieren untereinander Kompetenzunterschiede bezüglich der beiden Sprachen. Gabi und Karin stellen in einem expliziten generellen Kommentar ihre Kompetenz bezüglich des Französischen als eingeschränkt dar (ein Verfahren der Herstellung von Kompetenz-Positionen, das in dieser Form bisher nicht beobachtet wurde).

Die Gesprächspartnerinnen führen aber im gesamten Gespräch wenig sprachbearbeitende Aktivitäten aus und konstituieren keine sprachlichen Aufgaben. Sprachlehre behandeln sie nicht als interaktives Anliegen; im einzigen Fall, wo eine offensichtlich über die Verständigungssicherung hinausgehende Sprachbearbeitung initiiert wird (Z. 12), lassen die Interaktantinnen diese schließlich zugunsten inhaltlicher Klärung fallen. In den fremdsprachlichen Äußerungen der Teilnehmerinnen vorkommende sprachliche Fehler werden nicht zum Gegenstand von Sprachbearbeitung gemacht.

Auch Formulierungshilfe behandeln die Interaktantinnen nicht als interaktive Aufgabe. Das zeigen sie insbesondere dadurch, daß sie auf deutliche Anzeichen von Schwierigkeiten und selbst auf explizit formulierte Anfragen nicht oder nur sehr zögernd reagieren. Allerdings zeichnet sich in dieser Hinsicht ansatzweise eine Entwicklung zu selbstverständlicherer Hilfeleistung ab. Dies ist ein weiteres Beispiel dafür, daß (und wie) sich die Situationskonzeptionen im Verlauf der Interaktion durch das gemeinsame Handeln verändern können (vgl. Kap. 1.4.1).

Initiative Expertinnen-Aktivitäten zeigen die Teilnehmerinnen überhaupt nicht. Im übrigen sind es nicht unbedingt die Expertinnen, die die gelegentliche Hilfe leisten: Soweit sie es überhaupt tun, zeigen die Gesprächspartnerinnen sich dafür gemeinsam verantwortlich.

Die Interaktantinnen stellen das Gespräch als eines zwischen zweisprachigen Sprecherinnen her, indem sie in ihren Äußerungen fremdsprachliche Elemente verwenden. Damit, daß sie die gemeinsame Zweisprachigkeit gelegentlich nutzen, um sprachliche Probleme zu lösen, geben sie ein Account ihrer Situationskonzeption, nach der der inhaltliche Austausch prioritär ist und Lehr/Lernabsichten (Sprachbehandlung als eigenes Anliegen) in der Interaktion keine Rolle spielen: Die Versprachlichung kann auch approximativ bleiben, sofern das Verständnis sichergestellt ist (eine solche Konzeption war auch bei Anne in SU zu erkennen; s.o. Kap. 1.3.4).

Zum Zusammenhang zwischen lokalen Aktivitäten und Situationsgestaltung sind noch zwei Punkte hervorzuheben. Bereits in Kap. 1.4.1 wurde gesagt, daß sich erst aus der Gesamtsicht der Gesprächsaktivitäten eine Positionsverteilung adäquat rekonstruieren läßt. Wie irreführend es wäre, aufgrund isoliert betrachteter Einzelphänomene vorschnelle Zuordnungen vorzunehmen, illustriert in diesem Gespräch die Verwendung fremdsprachlicher Elemente in Äußerungen: Die Sprecherinnen zeigen gelegentlich, daß sie Begriffe, die nicht ihrer eigenen Erstsprache entstammen, schneller "finden" als die ihrer eigenen, in der sie gerade formulieren (vgl. auch US2).

Der andere Punkt betrifft die Eindeutigkeit der situationskonstitutiven Implikationen lokaler Aktivitäten. Diese liegen, wie bereits in Kap. 1 festgestellt, nicht (ausschließlich) in den Formen selbst, sondern in erster Linie in ihrer interaktiven Behandlung. Das wird hier sehr schön deutlich: Die explizit verbalisierte Frage "wie sagt ihr" scheint ein starkes und eindeutiges Potential einer Aufforderung zu sprachbezogenen Aktivitäten zu haben, dennoch wird sie interaktiv als "Auszeit-Signal" behandelt, als Darstellung von lautem Nachdenken mit der Implikation, abzuwarten und den gemeinsamen Interaktionsraum zur Verfügung zu halten;⁹³ in SU II hatten wir hingegen beobachtet, daß bereits ein kurzes Zögern als sprachbezogene Aufforderung interpretiert werden kann (vgl. Kap. 1.3.2).

2.1.3 Situationsfaktoren

Der Vergleich mit den "externen" Situationsfaktoren zeigt, daß in beiden Gesprächen die interaktiv konstituierten Kompetenz-Positionen bezüglich der Kommunikationssprachen mit den Erst- und Zweitsprachen der Gesprächsteilnehmerinnen korrelieren. Dies war auch in SU I und SU II festzustellen.

Aus den Analysen wird aber wiederum sehr deutlich, daß die Teilnehmerinnen mit der interaktiven Anerkennung unterschiedlicher Kompetenz-Positionen nicht zwangsläufig deren Interaktionsrelevanz etablieren. Sowohl in US2 als auch in US3 manifestieren die Interaktan-

⁹³Vgl. Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1992:243ff., Dausendschön-Gay & Krafft 1995 zu lautem Denken als "time-out".

tinnen eine übereinstimmende Konzeption der Situation, nach der im Gespräch keine sprachbezogenen interaktiven Aufgaben bestehen; trotz der (z.T. expliziten) Markierung unterschiedlicher Kompetenz-Positionen agieren sie keine entsprechenden Rollen aus.

In Kap. 1.4 wurde die Frage aufgeworfen, ob Bernds Etablierung sprachlicher Aufgaben in der Interaktion beziehungsweise sein entsprechender Versuch (auch) durch die Gesprächsvorgabe motiviert war, die einzelnen Gesprächsabschnitte in bestimmten Sprachen zu führen. Es erscheint immerhin denkbar, daß diese externe Vorgabe den sprachlichen Aspekt der Situation in einer Weise fokussiert, die den InteraktantInnen die entsprechenden Aufgaben und Rollenübernahmen nahelegt. Die Gespräche US2 und US3 geben deutliche Beispiele dafür, daß diese Interpretation der Vorgaben in keiner Weise zwangsläufig ist. Die Teilnehmerinnen an diesen Gesprächen machen im Gegenteil eher den Eindruck, daß ihnen dies ausgesprochen fernliegt, indem sie alle selbst die sehr deutlichen Aufforderungen, lokal Verantwortung für sprachliche Aufgaben zu übernehmen, so selten und zögerlich übernehmen und damit ein Display geben, daß dies überhaupt nichts in der Situation Selbstverständliches sei.

Nun wissen wir natürlich immer noch nicht genauer, ob Bernds Situationskonzeption nicht trotzdem von den Vorgaben (bzw. seinem individuellen Verständnis davon) motiviert war. Es ist aber deutlich, daß es sich dabei um eine individuelle, nicht eine allgemeingültige (soziale) Konzeption solcher Interaktionssituationen handelt - die "statistisch" gesehen (in der Gruppe dieser neun Personen) offenbar die Ausnahme darstellt.

Auffällig ist im Übrigen, daß in allen drei Gesprächen die Situationskonzeptionen der einzelnen TeilnehmerInnen zwischen dem französischen und dem deutschen Gesprächsabschnitt konsistent sind.

2.2 Irma

2.2.1 Ein Situationsausschnitt: Dans un café

Beispiel 2.1 : CAFÉ, Z. 29-36

```

29 -----
I:                                     et je ehm . que c'est ne MARche mais mais très
30 -----
I: vite,                               je cours (en riant) beaucoup beaucoup + . et il ehm
M: vite' . je cours:,
31 -----
I:                                     . ehm . et hm . . une a t/ un = a tombé, . et les autres
M: . court aussi'
32 -----
I: a dit euhm . si on/ on hm: . on A cette fille' . on va /X/ (bruit de
33 -----
I: pet) (en riant) (?mort) . + je sais pas, . et euh (rire) + euh . et: .
M:                                     (rire) +
34 -----
I: et il/ euhm: . lancer' . des: bouteilles de bière, . à moi, . . et c'est
35 -----
I: euh TRES dangereux, (rire) + . et c'est c'est des skinheads, & et/
M:                                     . mhm

```

36 -----
 I: ils peut ê'trE euhm . (ils) peuvent=être euhm . dangereux
 M: ils Peuvent=être dangereux

Irma ist im Begriff, ein Ereignis zu erzählen (ab Z. 12), und manifestiert dabei häufig und mit unterschiedlichen Methoden Formulierungsschwierigkeiten: Zögerungsmorphem und Pause, explizite Frage und Umschreibung des gesuchten Begriffs in Z. 29-30, Zögerungsmorphem und Pause in Z. 31, Zögerungen in Z. 36. Marlène reagiert auf Irmas Anzeigen von Problemen mit Angeboten von Formulierungshilfe: In Z. 30 bietet sie einen Begriff an, wobei sie mit ihrer Formulierung die Perspektive von Irmas Äußerung beibehält ("je cours,"); in Z. 31 und 36 interaktive Vervollständigungen. Irma akzeptiert ihre Angebote explizit als Formulierungshilfe (30) oder implizit als interaktive Vervollständigung, indem sie mit ihrer Geschichte fortfährt (31).

In Z. 36 ergreift Marlène das Wort an einer Stelle, an der Irma ihre Äußerung nicht abgeschlossen und keine Turnfreigabe signalisiert hat. Ohne inhaltlich auf Irmas Beitrag einzugehen, schlägt sie eine sprachliche Korrektur vor ("ils Peuvent=être"). Irma akzeptiert diese Korrekturaktivität: Sie ratifiziert die Formulierung durch Wiederholung und führt dann ihre Äußerung unmittelbar fort (36).

2.2.2 Definition der Situation

Die InteraktantInnen führen das Gespräch als zwanglose Unterhaltung: Sie entwickeln das Thema sukzessive und konstituieren keine festen globalen Konversationsaufgaben.

In dieser Interaktion stellen sie ein sprachliches Kompetenzgefälle her und agieren diesbezügliche Rollen aus: Irma spielt mit Aufforderungen zu Hilfe und mit Ratifizierung von Hilfs- und Korrekturaktivitäten sowohl initiativ als auch reaktiv die Rolle einer sprachlichen Nichtexpertin. Marlène übernimmt mit selbstinitiierten Fremdkorrekturen und Hilfsangeboten und mit der Leistung angeforderter Hilfe die Rolle einer Expertin.

Damit, daß die Interaktantinnen die Aktivitäten ihrer Partnerin jeweils mit der komplementären Aktivität beantworten, zeigen sie, daß sie konvergenten Situationsdefinitionen folgen.

Mit ihren Gesprächsaktivitäten konstituieren die InteraktantInnen verschiedene sprachliche Aufgaben. Ein Teil dieser Aktivitäten dient der Sicherstellung des inhaltlichen Austauschs. Irma fordert Hilfe an, wenn sie Schwierigkeiten beim Versprachlichen ihrer Beiträge hat. Zudem behandelt Marlène auch Zögerungen oder andere Anzeichen möglicher Formulierungsprobleme als implizite Aufforderungen, auf die sie mit Hilfsangeboten reagiert. Die Interaktantinnen behandeln damit Formulierungshilfe als relevante Interaktionsaufgabe.

Zum anderen führt Marlène sprachbearbeitende Aktivitäten aus, mit denen sie sprachliche Fehler in Irmas Äußerungen korrigiert. Aktivitäten dieser Art sind nicht der inhaltlichen Verständigung untergeordnet; die Teilnehmerinnen konstituieren in diesen Sequenzen

Sprachbearbeitung als primäres Anliegen. Solche Aktivitäten werden gelegentlich auch von Irma initiiert, beispielsweise in Z. 206: Als Marlène ihre Äußerung "j'ai fait une classe encore un fois," für andere GesprächsteilnehmerInnen 'übersetzt' in "elle a redoublé une classe," erfragt sie im Anschluß an ihre Bestätigung - d.h. nach Sicherstellung der Verständigung - den ihr offenbar unbekanntem Begriff und ratifiziert ihn anschließend durch Wiederholung.

Solche Sprachbehandlungssequenzen kommen in der Interaktion zwischen Irma und Marlène häufig vor (50, 52-53, 78ff, 123ff, 166, 175f, 206), ebenso in anderen dokumentierten Gesprächen zwischen den beiden, über die wir verfügen (vgl. z.B. die Transkription LAMPES im Anhang).

Bei den sprachbearbeitenden Aktivitäten ist die Platzierung und die Art ihrer Ausführung bemerkenswert. Während beispielsweise Bernd in SU II einen inhaltlichen Abschluß abwartet, zunächst (mit Ratifizierungen o.ä.) inhaltlich reagiert und eine redeübergaberelevante Stelle nutzt, um eine Korrektur vorzunehmen, initiiert Marlène Sprachbehandlung mitten im laufenden Geschehen: Sie suspendiert kurzfristig den inhaltlichen Austausch, um der Sprachbearbeitung lokal Priorität einzuräumen (wobei sie z.T. überhaupt nicht auf den Inhalt eingeht); zudem verletzt sie mit ihrer Initiative gelegentlich das Rederecht ihrer Gesprächspartnerin (s.o. Bsp. 1, Z. 36). Irma ihrerseits akzeptiert Marlènes Aktivität, ohne anzuzeigen, daß damit ihr Territorium verletzt würde; sie erkennt problemlos den Fokuswechsel (im Gegensatz beispielsweise zu Anne in SU II, Z. 203-204; vgl. Kap. 1.3.2), reagiert angemessen (d.h. entsprechend dem etablierten Zugzwang) auf die sprachliche Aktivität und findet ebenso problemlos zur inhaltlichen Ebene zurück.

Mit der relativen Häufigkeit solcher Aktivitäten im Gespräch, der Routiniertheit bei ihrer Ausführung (vgl. auch die folgenden Beispiele) und dem Fehlen imagewahrender Maßnahmen machen die Interaktantinnen deutlich, daß sie zwei Interaktionsanliegen parallel verfolgen: Sie zeigen eine gemeinsame Situationskonzeption, nach der Sprachbehandlung ein wichtiges und neben dem inhaltlichen Austausch permanent potentiell relevantes Anliegen ist. Sie manifestieren im Gespräch eine permanente *Bifokalisierung* (Bange 1987, 1992), d.h. eine permanente parallele Aufmerksamkeit sowohl für die sprachliche als auch für die thematische Seite der Interaktion.

Das Anliegen der Sprachbearbeitung soll anhand einiger weiterer Gesprächsausschnitte näher beleuchtet werden.

Beispiel 2.2 : LAMPES, Z. 13-15

```

13 -----
Ir:                               c'est c'est pour- äh ön fo/ ön fois' . depuis un
Ma:
14 -----
Ir: semaine,                       un fois' par semaine'
Ma: . . une fois'                       & (bas) par semaine d'accord,
15 -----
Ir:                               ähm et
Ma: (aspire?) + combien de temps une fois par semaine-
-----

```

In dieser Sequenz führen die Interaktantinnen eine Sprachbearbeitung als in den inhaltlichen Austausch eingeschobene Sequenz durch. Dabei zeigen sie noch deutlicher als im vorigen Beispiel eine "routinierte" Erledigung sprachlicher Aufgaben: Als Marlène einen Teil von Irmas Äußerung mit einer Abweichung (Artikel) und steigender Intonation wiederholt, ergreift Irma bereits überlappend wieder das Wort, behandelt Marlènes Aktivität als Aufforderung zu Selbstkorrektur und leistet einen entsprechenden Versuch, den sie fragend äußert ("un fois' par semaine"). Marlène bestätigt mit einem schnellen Anschluß ihrer folgenden Äußerung (14), daß Irma ihre Aktivität in der von ihr intendierten Weise verstanden hat. Dabei ließe diese Intervention durchaus noch andere Interpretationen zu: Sie könnte auf der inhaltlichen Ebene eine verständnissichernde Rückfrage darstellen, auf der sprachlichen Ebene z.B. auch eine Genus- und/oder Aussprachekorrektur des Artikels.⁹⁴

Indem Marlène den Fehler nicht einfach korrigiert, sondern Irma zu Selbstkorrektur auffordert, macht sie ihre Erwartung deutlich, daß Irma zu dieser in der Lage sei. Der allgemeine Kompetenzstand, den Irma im Verlauf der Gespräche zeigt, läßt diesen Schluß kaum zu. Insofern ist anzunehmen, daß die Interaktantinnen hier auf eine frühere gemeinsame Bearbeitung desselben Problems Bezug nehmen und Marlènes konkrete Erwartung an Irma darauf beruht. Diese Annahme wird dadurch gestützt, daß Irma mit ihrer Reaktion die Berechtigung der manifestierten Erwartung bestätigt. Auch hier behandelt Marlène die Sprachbehandlung lokal als prioritär, indem sie auf Irmas Äußerung zunächst nicht inhaltlich eingeht.

Ähnlich im folgenden Beispiel:

Beispiel 2.3 : LAMPES, Z. 60-63

```

60 -----
  Ir:
  Ma:                                est-ce qu'il fait uniquement: un travail par
61 -----
  Ir:                                uniquemont'                                (vite) ah oui oui oui,* +
  Ma: rapport au tiers monde' . uniqu/ encore une fois uniquement*, . .
62 -----
  Ir:                                oui oui,                                ((gentil)) mhm' +
  Ma: une fille unique- . unique (rit très légèrement) ment, + est-ce
63 -----
  Ma: qu'il fait uniquement- . un travail=eh de type social'
-----

```

Beispiel 2.4 : CAFÉ, Z. 184-191

```

184 -----
  I:
  A:                                toi/ t/ c'est (?ta) dernière clas
185 -----
  I: . on a euhm on a . . troisième classe . (bas) non troisième . trente+
  M:                                (?....)
  A: se'
186 -----
  I: . ouais, tra/ troisième classe . . je suis non/ maintenant dans la . dix
-----

```

⁹⁴Der Artikelfehler in Irmas Äußerung, für den Marlènes Beitrag eine implizite Korrektur bietet, bleibt bei Abschluß der Sprachbearbeitungssequenz unkorrigiert stehen.

187 -----
 I: dixième . voilà j'ai quatre oui'
 M: . oui tu as encore quatre ans,
 A: treize'
 188 -----
 I: oui' treize classes
 M: le tiers et trois: c'est diffici'LE
 A: classes,
 189 -----
 I: ouais: ouais & ouais mais je sais, (rire) + (en
 M: le troisième monde ou le tiers monde là' c'est
 190 -----
 I: riant) . tiers monde (rire) +
 M: le quoi' (elle) dit mon père s'occupe du troisième
 191 -----
 I:
 M: monde, (rire)
 A: (rire)

In Beispiel 3 versteht Irma ein von Marlène verwendetes Element nicht, was sie mit fragender Wiederholung anzeigt (61). Marlène setzt an, bricht dann ab und formuliert eine Erklärung. Mit dem metadiskursiven Kommentar "encore une fois" bringt sie explizit zum Ausdruck, was in Beispiel 2 nur angedeutet ist: daß sie sich auf eine frühere gemeinsame Bearbeitung desselben Problems bezieht. Damit impliziert sie, daß Irma das Wort eigentlich verstehen müßte. Mit der Erklärung "une fille unique- . uniquement," - die für sich genommen nicht gerade eindeutig erscheint - aktualisiert sie offenbar das bei der früheren Bearbeitung verwendete Erklärungsverfahren. Irma bestätigt die Implikationen, indem sie bereits im Anschluß an Marlènes metadiskursiven Rückverweis heftig ratifizierend einfällt und die Erklärung ebenfalls ratifiziert: Sie stellt damit "Erinnern" dar.

In Beispiel 4 thematisiert Marlène, offenbar motiviert vom aktuellen Interaktionsgeschehen (Irmas Formulierungsschwierigkeiten um das Element "treize", Z. 185f), ein früheres sprachliches Problem Irmas: "le tiers et trois: c'est difici'LE le troisième monde ou le tiers monde là" (188f). Auch hier stellt sie einen Bezug zu einer früheren gemeinsamen Bearbeitung her, die außerhalb des aktuellen Gesprächs liegt (das wird durch die Erklärung deutlich, die sie den anderen GesprächsteilnehmerInnen gibt: "elle dit ..." (190f)).

Irma reagiert auf Marlènes Problemthematisierung mit der Angabe, die korrekte Form zu wissen (189: "mais je sais,"). Daraufhin fordert Marlène sie mit einer expliziten Frage ("c'est le quoi") praktisch zum "Beweis" auf, den Irma auch erbringt (190).

Die Interaktantinnen machen in diesen Sequenzen deutlich, daß das Ziel ihrer Gesprächsaktivitäten, mit denen sie Sprachbearbeitung als ein zentrales Interaktionsanliegen behandeln, Sprachlehre ist, d.h. die Verbesserung von Irmas Sprachkompetenz. Sie inszenieren die Existenz eines *didaktischen Vertrages*.⁹⁵

⁹⁵"Contrat didactique" nach de Pietro & Matthey & Py (1989). Vgl.: "... les interlocuteurs se sont mis d'accord sur l'existence d'une double tâche: tout en communiquant, le natif doit 'enseigner' la langue et l'apprenant doit l'apprendre" (Py 1989:88). Auf Aspekte des tatsächlichen Erwerbs kann ich im Rahmen der hier untersuchten Gespräche zwar nicht eingehen. Wichtig ist aber, daß die InteraktantInnen durch die Bezugnahme auf zeitlich

Mit den Gesprächsaktivitäten, mit denen Marlène einen deutlichen Rückbezug zu früheren Ereignissen herstellt, markiert sie mit entsprechender Aufforderung eine Selbstkorrektur Irmas als die präferierte Form der lokalen Sprachbearbeitung. Sie zeigt ihre Erwartung, daß Irma aus den früheren Sprachbearbeitungen gelernt hat; Irma bestätigt diese Erwartung als gerechtfertigt und angemessen. Damit machen die Gesprächspartnerinnen deutlich, daß ein didaktischer Vertrag als eine *situationsübergreifende Interaktionsvereinbarung* besteht und somit Implikationen für ihre aktuelle Interaktion hat. Aus dem zwischen ihnen "institutionalisierten" didaktischen Vertrag resultieren bestimmte Rechte und Pflichten. Die Expertin hat offenbar das Recht, den Erfolg ihrer Lehraktivitäten zu kontrollieren (besonders deutlich in Bsp. 4). Die Nichtexpertin muß zeigen, daß sie aus früheren Lehraktivitäten tatsächlich gelernt hat. Indem Irma auf Marlènes Aktivitäten schnell und nachdrücklich reagiert, oft einer erneuten Erklärung noch mit Ratifizierungen vorgreift, durch Darstellung von "Wiedererkennen" oder "Erinnern" die Lücke als kurzfristig ausweist, macht sie ihre Unfähigkeit mit der manifestierten Anforderung vereinbar. Damit zeigt sie, daß die Nichterfüllung der manifestierten Erwartung das rituelle Gleichgewicht gefährden würde. Diese würde die Interpretation ermöglichen, daß frühere Aktivitäten der Expertin nicht angemessen gewürdigt wurden. Damit würde die bisher als gültig angenommene Situationsdefinition und die damit verbundene Rollenverteilung in Frage gestellt.

Marlène übernimmt häufig die Initiative zu sprachbearbeitenden Aktivitäten, insbesondere zu solchen, die nicht dem inhaltlichen Austausch dienen (Sprachlehraktivitäten). Sie entscheidet also, *welche* Fehler bearbeitet werden - es werden nicht alle behandelt (s.o.).⁹⁶ Marlènes Gesprächsverhalten geht jedoch über das hinaus, was in Kap. 1 als selbstinitiierte Expertenrollen-Ausagierung charakterisiert wurde (vgl. Kap. 1.3.2): Mit Aufforderungen zu Selbstkorrektur oder Aktivitäten von "Lernkontrolle" inszeniert sie die Kompetenzverteilung in der Interaktion und das damit verbundene Anliegen der Sprachlehre sehr deutlich. Ihr Verhalten kann in verschiedener Hinsicht als potentiell imagegefährdend angesehen werden: durch den deutlichen Verweis auf geringere Kompetenz, Etablierung von Zugzwängen durch Einforderung von Leistungen, Vorwurf der Nichterfüllung angemessener Erwartungen, Verletzung des Rederechts (s.o.). Die Nichtexpertin behandelt jedoch keine Verletzung ihres Territoriums.⁹⁷ Vielmehr reagiert sie offenbar ausschließlich auf die - als berechtigt behandelte - Einforderung von Leistungen, d.h. auf eine *Herausforderung* seitens ihrer Gesprächspartnerin, und leistet *Reparatur*, womit sie die fortdauernde Gültigkeit der bisherigen Vereinbarung und Rollenverteilung

zurückliegende Ereignisse genau dies als Anliegen darstellen.

⁹⁶Vgl. die Feststellung von Schegloff & Jefferson & Sacks "that even the 'ripest' of repairable, i.e. 'errors', are not necessarily followed by repair" (1977:375). Eine interessante Frage, die sich daraus ergibt, ist die, welche Fehler behandelt werden und welche nicht. Sie kann jedoch hier nicht beantwortet werden.

⁹⁷Dausendschön-Gay & Krafft analysieren eine vergleichbare Interaktion und stellen fest, daß auch dort die Verletzung des Rederechts nicht als Territoriumsverletzung behandelt wird (1991a:46; vgl. Dausendschön-Gay 1995:45).

bestätigt.⁹⁸

Die hier beobachtete Konzeption sprachlicher Aufgaben in einem Smalltalk-Gespräch ist kein Einzelfall. Im folgenden möchte ich einen Ausschnitt aus einem anderen Gespräch anführen, dessen Ablauf eine vergleichbare Situationskonzeption offenlegt.

Beispiel 2.5 : HANDKÄSE, Z. 6-11

```

6 -----
Ph:                                                                                       ça me
7 -----
Ph: rappelle à . . si j'ai/ j'ai habité à frankfurt' . . pour cinq/ cinq
8 -----
Ph: années hein' . . cinq ans                                                         non/
So:                                                                 QUAND pe QUAND j'ai habité à francfort
Gé:                                                                 oui-
9 -----
Ph:                                                                 PENDant          QUAND          oui . j'ai
So: PENDant cinq années          QUAND j'ai habité pas SI QUAND
10 -----
Ph: pas dit si'          non          c'est pas/ oui'
So:          si tu as dit si  ah beh j(e) m'en souviens-
11 -----
Ph: mais j'ai/ j'ai euh . mais j'ai gestrichen hein' j'ai gestrichen le si-
-----

```

Als Sonja das Wort ergreift, um zwei Fehler in Philips Äußerung laut und nachdrücklich zu korrigieren (8-9), verletzt sie damit Philips Rederecht; mit ihrer Art und Weise des Korrigierens⁹⁹ gibt sie ihre Erwartung zu erkennen, daß er zu korrekter Formulierung in der Lage sein müsse. Philip verteidigt sich: Er gibt zunächst vor, die falsche Form gar nicht verwendet zu haben (9-10), nach Sonjas Zurückweisung (10) modifiziert er seine Aussage dahingehend, die fragliche Form "gestrichen" zu haben. Mit der Behauptung, den ihm vorgeworfenen Fehler gar nicht begangen zu haben, weist er die Korrektur als *lokal* unangemessen zurück. Er leistet also Reparatur, d.h. er reagiert auf eine Herausforderung, nicht auf eine Verletzung seines Territoriums. Damit bestätigt er Sonjas Erwartung, die korrekte Form zu kennen, und seine Verpflichtung zu korrekter Ausführung. Die von Sonja zum Ausdruck gebrachte Konzeption der Rollen und Aufgaben bleibt von seiner Reaktion unberührt: Philip bestreitet nicht Sonjas Recht, ihn - auch in dieser Weise - zu korrigieren, *wenn* er diese Fehler begeht; er behandelt ihr Verhalten also als im Rahmen der gültigen Situationskonzeption angemessen. Diese Konzeption ist der in den Irma-Gesprächen vergleichbar, auch wenn der Umgangston etwas derber ist.

⁹⁸Möglicherweise kommt Fehlern, die in dieser Weise die akzeptierte Situationsdefinition in Frage stellen, im Hinblick auf die Auswahl dessen, was bearbeitet wird (s.o. Fn. 12), eine vorrangige Bedeutung zu. Goffman beschreibt es als soziale Verpflichtung, die Einhaltung des nötigen Respekts und der nötigen Achtung anderer gegenüber dem eigenen Image einzufordern. "In einer Situation, wo man sein Image wahren muß, übernimmt man die Verantwortung, den Gang der Ereignisse zu überwachen. Man muß sicherstellen, daß eine bestimmte expressive Ordnung eingehalten wird", weil "vom Mitglied jeder Gruppe erwartet wird, Selbstachtung zu zeigen" (1994:14-15). In diesem Sinne gefährdet eine Person ihr eigenes Image, wenn sie die Verletzung der eigenen Ansprüche widerspruchlos hinnimmt (vgl. Goffman 1974:173f).

⁹⁹Krafft & Dausendschön-Gay, die ebenfalls diesen Gesprächsausschnitt analysieren, charakterisieren diese Korrekturaktivitäten als "brutalement exposées" (1994:145).

Ein imagegefährdender Vorfall

In dieser Interaktion ist also ein didaktischer Vertrag beiderseitig anerkannt, und in diesem Rahmen werden auch deutliche Darstellungen von Kompetenzunterschieden als akzeptabel behandelt. Dennoch können auch in dieser Interaktion sprachbezogene Aktivitäten offenbar imagegefährdend werden.

Betrachten wir noch einmal das oben zitierte Beispiel 4 (CAFÉ, Z. 184-191). Marlène thematisiert eine sprachliche Wendung, die Irma offensichtlich früher (mehrfach?) Schwierigkeiten bereitet hat: 'le tiers vs. troisième' (5-6). Diese Thematisierung ist zwar vom aktuellen Interaktionsgeschehen motiviert (Irmas Formulierungsschwierigkeiten um 'troisième - trente - treize' in Z. 2-3); das konkret zitierte Problem ist jedoch für dieses nicht relevant. Marlène bezieht sich hier auf frühere Bearbeitung(en): Sie zitiert ein konkretes Beispiel ("troisième / tiers monde"), das sie gegenüber den anderen GesprächsteilnehmerInnen als Wiedergabe einer Äußerung Irmas darstellt ("elle dit"); Irma schließlich ratifiziert "(wieder)erkennend" bzw. "wissend" (5-6). Irma gibt an, die korrekte Form zu wissen (6: "mais je sais,"), und stellt dies nach einer entsprechenden Aufforderung Marlènes unter Beweis.

Diese Sequenz enthält Hinweise auf eine Imagebedrohung. Irma begleitet sowohl ihre Angabe, das thematisierte Problem zu meistern, als auch ihren anschließenden Beweis mit Lachen. Solche imagewahrenden Maßnahmen sind ansonsten im Gespräch nicht zu beobachten.

Die hier sichtbare Störung könnte sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen (z.B. könnte Irma unsicher sein, ob sie die angegebene Leistung wirklich erbringen kann); der Bezug ist hier nicht zweifelsfrei zu bestimmen. Auffällig ist jedoch, daß Marlènes Aktivität in einer bestimmten Weise aus dem Rahmen fällt: Marlène thematisiert ein Sprachproblem Irmas ohne echten Bezug zum aktuellen interaktiven Geschehen, sie verweist also ohne interaktive Notwendigkeit auf Irmas geringere Kompetenz. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, daß auch in einer so definierten Situation die zulässige Inszenierung von Kompetenzunterschieden begrenzt ist: Diese ist möglicherweise bei einem echten, aktuell relevanten Problem, aber nicht als purer "Selbstzweck" akzeptabel.

Die anderen GesprächsteilnehmerInnen

An dem Gespräch CAFÉ nehmen noch zwei weitere Personen teil: Hervé und Agnès. Sie führen im Gespräch zunächst keine sprachbezogenen Aktivitäten aus - bis zu folgender Sequenz:

Beispiel 2.6 : CAFÉ, Z. 84-94

```

84 -----
M:                                     on reprend unE: (plus bas) j(e) sais
85 -----
M: même plus +                         elle dit puisque tu m'as payé' je vais faire
A:                                     (3s) euh:
H:                                     de quoi
86 -----
M: une revanche, (rire) +                chacun son/
A:                                     . (ben) ouais c'est chacun sa tournée:'
```


In dieser Sequenz tragen Hervé und Agnès also zur Bearbeitung eines in der Interaktion aufgetauchten Sprachproblems bei. Dies ist vermutlich dadurch motiviert, daß das Gespräch durch die lokale Unfähigkeit Marlènes, eine Lösung zu finden, ins Stocken gerät. Hervé und Agnès unterstützen Marlène, um die Interaktionsstörung zu beseitigen und das Gespräch voranzubringen. Als Agnès anschließend gemeinsam mit Marlène auf Irmas Frage eingeht, übernimmt sie lokal die Aufgabe, die angeforderte Erklärung zu leisten. Sie stellt mit ihren Beiträgen Kompetenz dar, indem sie eine Definition äußert und ihre Informationen als Fakten präsentiert ("c'est quand ... c'est en général ... c'est plutôt").

Wie bereits gesagt, haben bis zu diesem Zeitpunkt weder Hervé noch Agnès in der Interaktion sprachliche Aktivitäten geleistet; für die Aufgaben sprachlicher Hilfeleistung und Lehre zeigte sich allein Marlène zuständig. Hervé tut dies auch weiterhin nicht. An einer Stelle thematisiert er explizit die Tatsache, daß Irmas Deutsche ist (151: "ça se voit qu'elle est allemande hein"); er stellt jedoch keinen Zusammenhang zu interaktiven Ereignissen, genaugenommen nicht einmal zur sprachlichen Seite der Interaktion überhaupt her. Hervé markiert im gesamten Gespräch keine eigene Position bezüglich der Kommunikationssprache und weist auch keiner seiner Gesprächspartnerinnen eine diesbezügliche Position oder Rolle zu.

Agnès hingegen ändert im Anschluß an die beschriebene Sequenz ihr Gesprächsverhalten: Sie korrigiert im weiteren Verlauf des Gesprächs gelegentlich selbstinitiiert Irmas Äußerungen (97, 124, 166, 178, 194, 199), bietet ihr auf prosodische Anzeichen von Problemen hin Formulierungshilfe an (174, 176) und fordert sie einmal implizit zu einer Selbstkorrektur auf (166). Sie agiert also im folgenden gegenüber Irma die Rolle einer Sprachexpertin aus und nimmt entsprechende Aufgaben wahr. Irma ratifiziert Agnès' Aktivitäten und reagiert auf die Aufforderungen; sie akzeptiert und bestätigt also deren Expertinnen-Rolle und übernimmt eine komplementäre Rolle.

Wir hatten bereits festgestellt, daß Rollenkonstitution im Sprachbereich auch ohne globale Relevanzsetzung von Kompetenzunterschieden auskommen kann - einfach indem entsprechende Aktivitäten von einer Seite ausgeführt und von der anderen entsprechend beantwortet werden (s.o. Kap. 1.3.4). Das vorliegende Gespräch bietet ein Beispiel für die "Entstehung" einer Rolle im und aus dem Verlauf der Interaktion: Die lokal motivierte Ausführung von ExpertInnen-Handlungen hat hier offenbar einen Aspekt der Situationskonzeption (die Übernahme von Rollen und Aufgaben) global beeinflußt.

2.2.3 Résumé

In diesem Smalltalk-Gespräch konstituieren zwei der Interaktantinnen, Marlène und Irma, Kompetenzunterschiede bezüglich der Kommunikationssprache; sie etablieren deren Relevanz für die Interaktion und agieren die Rollen von Expertin und Nichtexpertin aus. In bezug auf die Sprache konstituieren sie zwei Arten von Aufgaben: Zum einen behandeln sie die Aufgabe der

Formulierungshilfe, die sie dem inhaltlichen Austausch unterordnen. Zum anderen konstituieren sie über die Verständnissicherung hinausgehende Sprachbearbeitung als eigenes Interaktionsanliegen, das parallel zum inhaltlichen Austausch besteht. Es kann lokal vor diesem Priorität erhalten, womit die InteraktantInnen ihm eine relative Wichtigkeit zuschreiben. Als Ziel dieser sprachlichen Interaktionsaufgabe stellen die Teilnehmerinnen Sprachlehren und -lernen dar; sie konstituieren durch ihr Gesprächsverhalten einen didaktischen Vertrag und machen überdies deutlich, daß ein solcher zwischen ihnen in allgemeiner, situationsübergreifender Weise besteht und sich auf die aktuelle Interaktion auswirkt.

Die Expertin zeigt eine initiative Rollenausagierung und auch darüber hinausgehende Aktivitäten wie Aufforderungen zu Selbstkorrektur oder "Lernkontrolle", mit denen sie nicht nur die ungleichen Kompetenzen, sondern auch die Lehraufgabe und deren Wichtigkeit deutlich in Szene setzt. Zur Durchführung von Sprachbehandlung verletzt sie gelegentlich das Rederecht ihrer Gesprächspartnerin. Ihr Gesprächsverhalten führt aber nicht zu Störungen des rituellen Gleichgewichts. Die Interaktantinnen behandeln diese Art der Rollenausagierung als im Rahmen der gemeinsamen Situationskonzeption angemessen. Dennoch scheint der deutlichen Darstellung von Kompetenzunterschieden eine Grenze gesetzt zu sein in der Weise, daß diese nur bei wirklich interaktionsrelevanten Problemen zulässig ist.

Aufforderungen zu Selbstkorrektur und Lernkontroll-Aktivitäten sind situationskonstitutive Verfahren, die in den bisher analysierten Gesprächen nicht vorkamen. Die Darstellung von "Routine" bei der parallelen Verfolgung des sprachlichen Anliegens (und damit die Darstellung von Erwartbarkeit entsprechender Aktivitäten) ist nicht neu, sondern die positive Ausgabe dessen, was bei Anne in SU II beobachtbar war: eine Korrekturaktivität nicht als solche zu "erkennen" und so ihre Nichterwartbarkeit und damit die Nichtexistenz eines entsprechenden Anliegens darzustellen (s.o. Kap. 1.3.2).

Ein weiterer Teilnehmer an diesem Gespräch markiert in der Interaktion weder für sich noch für seine Partnerinnen Kompetenz-Positionen hinsichtlich der Sprache und führt keine sprachbezogenen Aktivitäten aus. Obgleich er an einer Stelle Irmas Nationalität explizit thematisiert, stellt er keinen Bezug zu sprachlichen Kompetenzen her oder behandelt diese Tatsache als interaktionsrelevant.

Eine weitere Gesprächsteilnehmerin bezieht ebenfalls zunächst keine Kompetenz-Position oder weist anderen eine solche zu. Im Anschluß an ein Gesprächsereignis, in dem sie (offenbar aus lokalen Gründen) zu einer Sprachbearbeitung beiträgt, ändert sie aber ihr Gesprächsverhalten, übernimmt eine Expertinnen-Rolle und weist Irma eine Nichtexpertinnen-Rolle zu; sie zeigt sich im folgenden für die sprachlichen Aufgaben mitverantwortlich. Die Interaktion zwischen Agnès und Irma ist ein weiteres schönes Beispiel dafür, wie Situationsaspekte (Rollen) im Verlauf der Interaktion definiert werden.

2.2.4 Situationsfaktoren

Irma ist Deutsche, 16 Jahre alt, Schülerin. Ihre Französisch-Kenntnisse hat sie weitestgehend im schulischen Französischunterricht erworben. Sie verbringt während der Sommerferien einen dreiwöchigen Ferientaufenthalt in Paris bei einer französischen Familie, zu der neben Marlène deren Ehemann Marcel und ihre 16jährige Tochter Véronique, Irmas Brieffreundin, gehören. Irma kannte die Familienmitglieder bis zu diesem Besuch nicht persönlich.

Irma ist am 23.06.85 in Paris angekommen. Das Gespräch LAMPES findet am 30.06. statt, das Gespräch CAFÉ am 02.07. Den anderen TeilnehmerInnen am Gespräch CAFÉ, Hervé und Agnès, begegnet Irma an diesem Tag zum ersten Mal.

Von Irmas fremdsprachlicher Kompetenz vermitteln die Transkriptionen ein deutliches Bild. Marlène spricht nach eigener Aussage (vgl. LAMPES 171) überhaupt kein Deutsch, Agnès ebenfalls nicht (vgl. CAFÉ 162).

Die Tatsache der Kontaktsituation ist den GesprächsteilnehmerInnen natürlich bekannt. Insofern ist die Feststellung, daß die im Gespräch übernommenen Kompetenz-Positionen und -Rollen mit den jeweiligen Erstsprachen übereinstimmen, im Grunde trivial. Agnès und Hervé zeigen aber andererseits sehr deutlich, daß die Tatsache an sich (bzw. das Wissen darüber, das Hervé ja explizit verbalisiert) nicht genügt, um entsprechende Positions- oder Rollenübernahmen in Gang zu setzen (vgl. Kap. 1.3.4).

Irma zeigt keine Scheu davor, auch schwierige Themen anzugehen; dabei gerät sie häufig in große Schwierigkeiten, ihre Beiträge zu versprachlichen. In allen dokumentierten Gesprächen, an denen sie teilnimmt, kommen Sequenzen vor, in denen sie offenbar trotz aller Anstrengungen ohne Hilfe nicht in der Lage ist, sich verständlich zu machen. Sie kann meist auch nicht auf ihre Erstsprache Deutsch zurückgreifen, da einige ihrer GesprächspartnerInnen diese nicht beherrschen. Insofern ist sie, um an Gesprächen teilnehmen zu können, auf die Unterstützung durch ihre PartnerInnen mehr oder weniger angewiesen, was sie auch deutlich darstellt. Die Aufgabe, Sprachbehandlung im Dienste der Sicherung des inhaltlichen Austauschs zu leisten, kann demnach fast als Notwendigkeit gelten. Tatsächlich wird dies in allen Gesprächen mit Irma als interaktionsrelevante Aufgabe behandelt. Daß in CAFÉ Agnès dafür zunächst keine Verantwortung übernimmt und Hervé überhaupt nicht, kann darauf zurückzuführen sein, daß es offensichtlich reicht, wenn eine Teilnehmerin diese Aufgabe erfüllt. Es ist sicher kein Zufall, daß dies Marlène ist, die Irma als einzige bereits kennt.

Wir haben gesehen, daß zwischen Irma und Marlène ein "institutionalisierter", d.h. ein zwischen ihnen eingespielter, generell gültiger didaktischer Vertrag besteht, nach dem Sprachlehraktivitäten einem immer potentiell relevanten eigenen Interaktionsanliegen entsprechen. Allerdings haben wir keine Informationen darüber, wie dieser Vertrag zustande gekommen ist, ob er beispielsweise auf einer expliziten Absprache beruht.¹⁰¹ Diese Frage ist aber für das

¹⁰¹Krafft & Dausendschön-Gay vermuten, daß ein solcher didaktischer Vertrag in den seltensten Fällen explizit geschlossen wird (1994:144).

Verständnis der Interaktion auch unerheblich: Zum einen zeigen die Interaktantinnen mit ihrem Verhalten sehr deutlich, *daß* ein solcher Vertrag besteht. Zum anderen zeigt sich in allen Gesprächen, daß Irma Sprachlehraktivitäten auch von anderen GesprächspartnerInnen (Marcel, Véronique¹⁰²) sowohl anfordert als auch bereitwillig akzeptiert. Und auch das entsprechende Verhalten von Agnès in CAFÉ akzeptiert sie ja, obgleich diese ihr bis dahin unbekannt ist; daß Irma und Agnès diesbezüglich eine explizite Vereinbarung getroffen haben, ist auszuschließen (zumal Agnès diese Verhaltenslinie ja nicht von vornherein zeigt).

Irma betrachtet ihren Frankreich-Aufenthalt offenbar generell als Gelegenheit zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse und jede Gesprächssituation als potentielle Möglichkeit zum Sprachlernen. Ihr eigenes Anliegen der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz und der didaktische Vertrag, der zwischen ihr und Marlène dauerhaft besteht, erklären, warum ihr häufige und schnelle Fokuswechsel zwischen Inhalt und Sprache und das Erkennen von Marlènes teilweise nicht eindeutigen Aktivitäten (die z.T. an didaktische Methoden erinnern, vgl. Dausendschön-Gay & Krafft 1991a:45) keine Probleme bereiten. Dabei könnte es eine zusätzliche Rolle spielen, daß Irma in Deutschland in einen schulischen Alltag eingebunden und demzufolge mit didaktischen Lehrmethoden (noch) vertraut ist. (Dausendschön-Gay & Krafft (1991a) kommen bei der Analyse einer vergleichbaren Interaktion (s.o. Fn. 97), an der ebenfalls eine 16jährige Schülerin als Zweitsprachen-Sprecherin beteiligt ist, zu ganz ähnlichen Beobachtungen.)

2.3 Doris

2.3.1 Interaktionsausschnitte

Beispiel 2.7 : MÉDECINE, Z. 9-15 ('masseur')

```

9 -----
Do:                                     (?et) aussi le: . . quand / on masse' le:
10 -----
Do: le corps- masseu/ masseuse (?masseu/) (rit) + vous connaissez'
11 -----
Do:          (?euh:) (rit légèrement) masseur, oui, +
Ma:          (           ) (           ) (           ) (           ) (           ) (           )
Ga: oui' maSSEUR,                                     & masseur,
12 -----
Su: (fort) oui ça aussi c'est payé,*                                     mmh'
Ma:          (           ) (           ) (           ) (           ) (           ) (           )
Ga:          celui qui: qui:*          (?fait) les massages' . et tout ça' .
13 -----
?Do:          (           ) (           ) (           ) (           ) (           ) (           )
Ma:          (           ) (           ) (           ) (           ) (           ) (           )
Ga: c'est le masseur, oui'                                     . kinésithérapeute,
14 -----
Ma: ouais (traîne) mais: + pour les mouvements- pour/ pour=euh-
Ga:          (           ) (           ) (           ) (           ) (           ) (           )
15 -----
Su: mh/ oui c'est payé,
Ma:          (           ) (           ) (           ) (           ) (           ) (           )
      oui, c'est payé aussi, . mmh' (3s) et les soins,
-----

```

¹⁰²Das Alter der InteraktionspartnerInnen scheint dabei nicht relevant zu sein, denn Irma macht in dieser Hinsicht keinen Unterschied zwischen der gleichaltrigen Véronique und den Erwachsenen.

Das Gespräch dreht sich u.a. darum, welche medizinischen Heilverfahren es "là-bas" (1) - in Deutschland - gibt und welche von den Krankenkassen bezahlt werden. Im Verlauf einer Äußerung zeigt Doris Formulierungsprobleme (Zögerungen, Pause), umschreibt den gesuchten Begriff und macht einen Lösungsversuch (9-10). Mit "vous connaissez" stellt sie anschließend eine explizite verständigungssichernde Nachfrage. Gaston bestätigt und bietet ihr eine sprachliche Lösung an, wobei er die zweite Silbe des Wortes intonatorisch hervorhebt (11). Doris akzeptiert dies durch Wiederholung und Ratifizierung als Korrektur (11). Dann fährt Susanne inhaltlich fort (12) und definiert die Behandlung des sprachlichen Problems damit als abgeschlossen. Parallel dazu verfolgen jedoch Marie und Gaston weiterhin den sprachlichen Aspekt, indem sie die von Doris gelieferte Erklärung reformulieren (12), den Begriff wiederholen (13), einen weiteren Begriff einführen (13), diesen wiederum umschreiben (14). In Z. 15 startet Susanne schließlich eine erneute Initiative: Sie unterbricht Marie, reformuliert ihre Information aus Z. 12 und verlagert damit wieder den Fokus auf den Inhalt. Diesmal ist sie erfolgreich: Marie folgt ihrer Initiative mit einer Reformulierung (15). Damit kommt das Thema allerdings zum Erliegen. Es folgt eine Pause, nach der ein neuer Aspekt angesprochen wird.

Beispiel 2.8 : MÉDECINE, Z. 61-70 ('les fleurs sauvages')

```

61 -----
Do: les plantes qui sont dans les: euh:          dans les campagnes' euh
Ga: . dans les prés' ou dans les
62 -----
Do:                                     dans les champs, oui'
Ma:      oui' . mh'                                     dans les champs
Ga: campagnes'      dans les champs'
63 -----
Do:      c'est/ euh les fleu/ les: . fleurs pleues, j(e) sais pas le nom
Ma: euh-
64 -----
Do: en français,
Ma:      ah oui, les (en articuland) BLEUEts, +
Ga:      (en articuland) les BLEUEts, +
65 -----
Do: (bas) (?peut-Etre oui) . c'est très joli, +
66 -----
Ma: oui ils poussent au milieu des: . . . euh . des blés, . le blé,
Ga:      les bleues' on dit bleuEts,
67 -----
Do:      ah oui,      mhm,
Ma: des champs de blé,
Ga:      et le blé eh ben: les/ les bleues' qui poussent
68 -----
Do:                                     c'est ça
Ga: au milieu du blé'      c'est le bleuEt,
69 -----
Ma: ouais' le bleuEt'      et puis:      les rouges'
Ga:      . . p(eu)t-être pas chez vous euh . mais ici euh
70 -----
Ma: le coquelicot'
Ga: c'est le bleuEt' et les rouges' . la fleur' c'est le COQUELICOT, +
-----

```

Auch hier manifestiert Doris prosodisch ein Formulierungsproblem (61) und macht einen Lösungsversuch; als Gaston drei Lösungsmöglichkeiten vorschlägt (61-62), akzeptiert sie seine Intervention als Formulierungshilfe, indem sie einen der vorgeschlagenen Begriffe wiederholt (62). Marie rephrasiert ihn ebenfalls und läßt mit anschließendem Zögerungsmorphem und

schwebender Intonation eine weitere Äußerungsabsicht erkennen (62-63). Doch an dieser Stelle übernimmt Doris wieder das Wort; indem sie das Thema weiterführt, macht sie deutlich, daß die Sprachbehandlung für sie abgeschlossen ist und sie ihr Rederecht, das durch die interaktive Bearbeitung des Formulierungsproblems nur vorübergehend suspendiert war, zurückfordert. Bei einem unmittelbar darauffolgenden erneuten Problem (63) umschreibt Doris den gesuchten Begriff und gibt in einem metasprachlichen Kommentar an, diesen auf Französisch nicht zu kennen (63-64). Marie und Gaston behandeln dies als Aufforderung zur Begriffsnennung, der sie deutlich artikuliert nachkommen (64). Doris scheint die Äußerungen ihrer PartnerInnen auf der Verständigungsebene zu behandeln (65: "(?peut-Etre oui)"), dann geht sie mit "c'est très joli," (65) im Thema weiter; sie zeigt also wiederum, daß mit der Sicherstellung der Verständigung das sprachliche Problem ausreichend behandelt ist. Doch ihre GesprächspartnerInnen bleiben beim Thema Sprache. Marie präzisiert die "champs" zu "champs de blé" (66-67); daraufhin reformulieren sie und Gaston die genannten Informationen in verschiedenen Kombinationen, wobei sie immer wieder das betreffende Wort 'les bleuets' sorgfältig artikuliert nennen (67-69). In Z. 68 läßt Doris mit einer Ratifizierung ("c'est ça") einen erneuten Versuch erkennen, auf das Thema zurückzukommen, indem sie nochmals bestätigt, daß "les bleuets" der gesuchte Ausdruck sei; sie kann aber ihre GesprächspartnerInnen nicht bremsen. Diese bringen dann noch die Namen weiterer Feldblumen ins Spiel (69-70: "le coquelicot"; 71-74: "des marguerites blanches") und führen schließlich andere Aspekte des Themas "Feldblumen" aus (74-79). Doris und Susanne nehmen während dieses gesamten Abschnittes nur noch minimal (mit gelegentlichen, meist unspezifischen Ratifizierungen) am Gespräch teil. Doris' Ratifizierung in Z. 74 weist intonatorische Anzeichen von Unmut auf ("(bref, bas) ah oui,"). Erst als Marie auf das frühere Thema (Homöopathie) zurückkommt (79-80), wird ihre Teilnahme am Gespräch wieder aktiver (beginnend mit Doris' thematischem Beitrag in Z. 81).

2.3.2 Die hergestellte Situation

Die InteraktantInnen gestalten dieses Gespräch als zwanglose Unterhaltung, ohne ein festes Thema oder eine konkrete konversationelle Aufgabe.

Doris und Susanne weisen sich im Gespräch als eingeschränkt kompetent für die Kommunikationssprache Französisch aus: Sie manifestieren Probleme bei der Versprachlichung ihrer Beiträge und verweisen mehrfach darauf, daß sie Zweitsprachen-Sprecherinnen sind (wie in Bsp. 8, Z. 63-64; vgl. auch 31, 89-90, 93). Sie formulieren ihre Manifestationen von Sprachproblemen nie eindeutig als sprachliche Anfragen. Gelegentlich ratifizieren sie aber die darauf erfolgenden Begriffsangebote der ExpertInnen als sprachliche Hilfe oder Korrekturen.

Indem sie Hilfe und Begriffsangebote von Gaston und Marie ratifizieren, bestätigen sie deren höhere sprachliche Kompetenz. Sie behandeln also die Verteilung von ExpertInnen- und

Nichtexpertinnen-Positionen als interaktiven Fakt, akzeptieren an diesen Stellen ExpertInnen-Aktivitäten ihrer PartnerInnen und zeigen komplementäre Nichtexpertinnen-Aktivitäten.

Gaston und Marie bestätigen diese Positionsverteilung, indem sie Formulierungshilfe und Korrekturen anbieten. Auch Marie verweist an einer Stelle auf den Nichtexpertinnen-Status ihrer Gesprächspartnerinnen (30-31).

Die ExpertInnen Gaston und Marie behandeln die Manifestationen sprachlicher Probleme seitens der Nichtexpertinnen äußerst willig als implizite Aufforderungen zu sprachlichen Aktivitäten und beantworten sie mit Formulierungs- und Begriffsangeboten. Ihre sprachlichen Aktivitäten sind also immer zunächst von Ereignissen auf der Ebene des inhaltlichen Austauschs motiviert. Sie entwickeln solche Sequenzen jedoch in der Weise weiter, daß sie den Fokus vom inhaltlichen Austausch zu einem Austausch über Sprache verlagern und damit versuchen, Sprachbehandlung als zentralen Gegenstand der Interaktion zu etablieren. Tatsächlich scheinen sie jede Manifestation sprachlicher Probleme seitens der Nichtexpertinnen zum Anlaß für einen (versuchten) Fokuswechsel auf die Sprache zu nehmen. Das Ziel, das sie mit solchen Aktivitäten verfolgen, ist nicht eindeutig zu bestimmen. In der 'masseur'-Sequenz (Bsp. 7) insistieren sie, obwohl Doris den Begriff bereits rephrasiert hat (vgl. auch 64ff). In der 'fleurs sauvages'-Sequenz (Bsp. 8) ist - aufgrund der häufigen Wiederholung und sorgfältigen Artikulierung der Begriffe - anzunehmen, daß sie versuchen, ihre Gesprächspartnerinnen zu einer deutlichen Lernaktivität zu bewegen, etwa zum Rephrasieren der genannten Vokabeln;¹⁰³ zudem dient ihre Thematisierung von "coquelicot" und "marguerites" ausschließlich der Einführung dieser Begriffe. Das Anliegen, das die ExpertInnen mit Sprachbehandlung verfolgen, scheint also Sprachlehre zu sein.

Während also die Existenz von Kompetenzunterschieden in der Interaktion allseits akzeptiert ist, ist die Frage, welche interaktiven Aufgaben aus dieser anerkannten Kompetenzverteilung resultieren, offensichtlich problematisch. Die Analysen machen deutlich, daß Doris und Susanne einerseits und Marie und Gaston andererseits hinsichtlich der Interaktionsanliegen unterschiedlichen Konzeptionen folgen.

Doris und Susanne behandeln den inhaltlichen Austausch als primäres - bzw. ausschließliches - Anliegen der Interaktion. Sie selbst konstituieren Formulierungshilfe nicht als eindeutig bestehende sprachliche Aufgabe, akzeptieren aber sprachliche Angebote der ExpertInnen, die ihnen helfen, ihre inhaltlichen Beiträge zu formulieren. Sie behandeln also gelegentliche Sprachbearbeitung in sekundärer Relevanz (d.h. solange diese der Verständigungssicherung auf inhaltlicher Ebene dient) als angemessen. Auch Sprachlehre "nebenbei" (in den inhaltlichen Austausch eingebettete kurze sprachliche Aktivitäten) dulden sie. Aktivitäten ihrer PartnerInnen, die die Sprache in den interaktiven Fokus stellen und Sprachbehandlung als

¹⁰³Vgl. Dausendschön-Gays Kommentar zu diesem Gesprächsausschnitt: "Le va-et-vient de proposition, absence de réaction, proposition, etc. fait de ce passage une petite scène de théâtre à la Ionesco." (1995:47)

eigenes Interaktionsanliegen etablieren, akzeptieren sie hingegen nicht; sie weisen mit ihrem Gesprächsverhalten die Definition, daß Sprachbehandlung ein genuiner Interaktionsgegenstand sei, zurück und verweigern eine Verhaltenslinie ihrer GesprächspartnerInnen, die die Existenz eines didaktischen Vertrages impliziert.

Die Nichtexpertinnen zeigen verschiedene implizite Verfahren, um ihre Konzeption der Situation gegen die ihrer GesprächspartnerInnen durchzusetzen (einige davon konnten wir schon bei Anne in SU II beobachten, s.o. Kap. 1.3.2). Mit der Formulierung ihrer eigenen Nachfragen, auch im Rahmen schwieriger Versprachlichungen, zielen sie eher auf die inhaltliche Verständigung ab als auf sprachliche Aktivitäten (z.B. Doris' Nachfrage "vous connaissez" in der 'masseur'-Sequenz, s.o. Bsp. 7); Beiträge der PartnerInnen, die mehr oder weniger offensichtlich auf Sprachbehandlung abzielen, definieren sie als verständigungssichernde Beiträge, indem sie inhaltlich bestätigen und/oder im Thema weitergehen (z.B. Susanne in 12 und 15, Doris in 65, 67, 68, 74); Doris fordert ihr Rederecht ein, womit sie eine weitere Entwicklung des Sprachthemas unterbindet (63).

Mit ihren Aktivitäten machen sie deutlich, daß die Versprachlichungen auch vage bleiben können, sofern die gegenseitige Verständigung sichergestellt ist, und daß darüber hinausgehende Sprachbehandlung kein Anliegen ist. Nachdem ihre GesprächspartnerInnen sich (in der 'fleurs sauvages'-Sequenz) gegen ihre Versuche, ausgedehnte Sprachbehandlungen zu stoppen, recht resistent zeigen und es ihnen nicht gelingt, das Gespräch auf die inhaltliche Ebene zurückzuführen, zeigen sie eine weitere, recht radikale Art der Verweigerung: Sie ziehen sich nahezu völlig aus dem Gespräch zurück. Diese Methode des "passiven Widerstands" führt schließlich zum Erfolg: Die GesprächspartnerInnen geben zunächst die Sprachlehraktivitäten und schließlich das brisante Thema insgesamt auf.

In diesem Zusammenhang ist eine weitere Gesprächsstelle interessant. Nicht lange nach diesem Ereignis manifestiert Doris erneut ein sprachliches Problem, und zwar ihre Unkenntnis des französischen Wortes für "Hagebutte" (89ff). Sie nennt es zunächst auf Deutsch (89-90), erklärt dann, unterstützt von Susanne, mit verschiedenen Verfahren (90-93). In Z. 93 versteht Marie schließlich; parallel zu einer Äußerung Susannes nennt sie den Begriff ("oui' les églantiers,"), wiederholt ihn dann, nachdem Susanne ihre Äußerung abgeschlossen hat. Doris ratifiziert lediglich auf der inhaltlichen Ebene (93: "oui oui ça,"). Marie insistiert im folgenden nicht auf dem Begriff, und auch Gaston interveniert nicht. Möglicherweise hat die vorherige Verweigerung der Nichtexpertinnen, Sprachbehandlung als eigenes Thema anzuerkennen, global die Situationswahrnehmung der ExpertInnen beeinflusst.

Die bereits angesprochenen Verweise der InteraktantInnen auf Doris' und Susannes Nichtexpertinnen-Status tragen zur Etablierung der globalen Positionen bei. Die Interaktantinnen setzen sie jedoch lokal für konkrete Belange ein.

In Z. 63-64 (vgl. Bsp. 8) verbindet Doris die Umschreibung eines gesuchten Begriffs mit einem

solchen metasprachlichen Verweis (s.o.), um eine Wortlücke zu markieren. Sie bemüht hier also explizit einen Umstand, der den InteraktantInnen doch ohnehin bekannt ist (sie gehen in der einen oder anderen Weise kontinuierlich damit um). Mit der lokalen Aktualisierung dieses Interaktionsfaktors ordnet Doris das konkrete Problem einem größeren Rahmen zu, macht es akzeptabel und entlastet sich lokal von der Verantwortung.¹⁰⁴ Der Verweis funktioniert offenbar als same-turn self repair (Schegloff & Jefferson & Sacks 1977) auf der Imageebene.

Eine etwas andere Anwendung des Verfahrens zeigt das folgende Beispiel.

Beispiel 2.9 : MÉDECINE, Z. 27-32

```

27 -----
Ga:                (?ben) on pourrait leur dire d'aller en ramasser la
28 -----
Su:                . . non:,
Ma: (?mais/)      oui'                & vous connaissez le romarin'
Ga: camomille, . du romarin'du du/    (?.....)
29 -----
Ma: romarin pour les tisanes non,      (?hm-)
Ga: (?du) romarin,                      non' . . eh la sauge,
30 -----
Do: (très bas) (?non plus,) +          & oui oui,
Ma:                ah ben c'est à dire c'est pas le même nom hein,
Ga:                & non plus'          (vite) oui=oui=
31 -----
Do:                & j(e) connais pas les noms en français,
Ma:                c'est pas le même nom, (?p't-être)
Ga: oui, (?.....) AH oui,
32 -----
Ma: & (vite) oui, v(ous) connaissez pas, +          oui'
-----

```

Doris muß die expliziten Fragen Gastons und Maries nach der Kenntnis bestimmter Kräuter (28, 30) verneinen, nachdem sie sich im vorgängigen Gespräch als Anhängerin von Homöopathie und Naturheilverfahren dargestellt hat.¹⁰⁵ In Gastons Echofrage "non plus" (30) kommt ein gewisses Erstaunen zum Ausdruck. Mit ihrem folgenden metasprachlichen Kommentar "ah ben c'est-à-dire c'est pas le même nom hein," (30) definiert Marie das Problem als ein sprachliches, das Doris' Sachkenntnis nicht antastet (vgl. Dausendschön-Gay & Krafft 1991a:43). Sowohl Doris als auch Gaston ratifizieren ihre Äußerung schnell und nachdrücklich und bestätigen damit die angebotene Erklärung. Doris reformuliert anschließend Maries Aussage, wobei sie sie expliziter auf sich persönlich und die sprachliche Situation bezieht ("j(e) connais pas les noms en français").

Der Verweis auf die Nichtexpertinnen-Position leistet hier zweierlei. Er weist das Problem der *Sprachebene* zu und entlastet Doris gleichzeitig von der Verantwortung für die lokale Störung. Marie wendet ihn hier als retrospektives (next-turn) Fremdreparatur-Verfahren auf der

¹⁰⁴Vgl.: "... un manque officiel de compétence entraîne une restriction des responsabilités" (Dausendschön-Gay & Krafft 1991a:42). Indem Doris den ersten Teil explizit herstellt, nämlich mit dem lokalen Verweis ihre geringere Kompetenz "offiziell" macht, aktiviert sie den zweiten Teil, daß daraus eine eingeschränkte Verantwortlichkeit folgt. Vgl. auch Apfelbaum 1993:58.

¹⁰⁵In Kapitel 3 (Sachexpertise) werde ich diesen Aspekt ausführlicher behandeln (s.u. Kap. 3.4).

Imageebene an.¹⁰⁶ Sie übernimmt damit die Verantwortung, eine Störung des rituellen Gleichgewichts zu beheben, die durch ihre und Gastons Interventionen verursacht wurde.

2.3.3 Zusammenfassung

Die TeilnehmerInnen an diesem Smalltalk-Gespräch etablieren und ratifizieren unterschiedliche Kompetenz-Positionen bezüglich der Kommunikationssprache. Zwischen den InteraktantInnen besteht offenbar Einigkeit darüber, daß die Kompetenzunterschiede irgendeine Relevanz für die Interaktion haben. Beispielsweise ziehen sowohl ExpertInnen als auch NichtexpertInnen bei lokalen Problemen die eingeschränkte Kompetenz der NichtexpertInnen zu deren Entlastung heran. Dieses Verfahren, im Zusammenhang mit konkreten Interaktionsereignissen explizit auf eine NichtexpertInnen-Position zu verweisen, wird als Selbst- und als Fremdreparaturverfahren (auf der Imageebene) eingesetzt: Es dient lokal der Entlastung der NichtexpertInnen bei Schwierigkeiten.

Weiter oben wurde festgestellt, daß die Etablierung einer globalen NichtexpertInnen-Position in der Interaktion in einer generellen Weise das Image der betreffenden TeilnehmerInnen schützt (Kap. 1.4.2; vgl. Dausendschön-Gay & Krafft 1991a). In den hier beschriebenen Fällen handelt es sich um eine "Lokalausgabe" desselben Verfahrens, mit dem konkrete Ereignisse explizit dem globalen Rahmen akzeptierter Kompetenzen zugeordnet werden. Die lokale Anwendung verdeutlicht sehr schön die Funktionsweise dieses Verfahrens.

Uneinigkeit ist zwischen den GesprächsteilnehmerInnen bezüglich der sprachlichen Aufgaben erkennbar, die in der Interaktion bestehen. Die NichtexpertInnen ratifizieren Formulierungshilfe und gelegentlich auch kurze Korrekturen, die ihre PartnerInnen ihnen anbieten, konstituieren aber nicht eindeutig sprachliche Aufgaben als existent. Sie akzeptieren zwar gelegentlich Formulierungshilfe seitens ihrer GesprächspartnerInnen und sogar kurze, eingebettete Sprachlehraktivitäten, fordern solche aber selbst nie explizit an. Insgesamt machen sie mit ihren Gesprächsaktivitäten deutlich, daß nach ihrer Konzeption die Sicherstellung der Verständigung primär relevant ist und Sprachbehandlung, die darüber hinausgeht, in der Interaktion keinen eigenen Platz hat: Formulierungen können auch vage, inkorrekt oder unvollständig bleiben.

Die ExpertInnen behandeln dagegen die Leistung von Formulierungshilfe als relevante Aufgabe, indem sie Manifestationen von Problemen ihrer Partnerinnen als entsprechende Aufforderungen behandeln und sehr bereitwillig darauf reagieren. Darüber hinaus schließen sie an solche Ereignisse Aktivitäten an, mit denen sie Sprachbehandlung (Sprachlehre) als eigenes Interaktionsanliegen konstituieren und die Existenz eines didaktischen Vertrags implizieren.

¹⁰⁶Doris tut in Z. 89ff dasselbe in einem "Selbstreparaturverfahren", als sie einen ihr auf Französisch nicht geläufigen Begriff mit einer metasprachlichen Markierung auf Deutsch nennt ("en allemand c'est hagebutte,"). Damit ordnet sie ebenfalls das Problem der sprachlichen Seite zu und führt explizit vor, daß sie den Begriff in einer

Die Nichtexpertinnen verweigern diese angebotene Situationskonzeption mit verschiedenen Methoden, von der Behandlung der ExpertInnen-Beiträge als verständnissichernde Aktivitäten über Durchsetzung des eigenen Rederechts bis hin zum Rückzug aus dem interaktiven Geschehen. Im Verlauf der Interaktion scheint ihre Zurückweisung die Situationsdefinition der ExpertInnen zu modifizieren.

2.3.4 Situationsfaktoren

Susanne und Doris sind Deutsche, 23 und 24 Jahre alt, Studentinnen der Romanistik an einer deutschen Universität. Sie sind wenige Tage vor diesem Gespräch in Lyon angekommen, um an der dortigen Universität ein Auslandssemester zu absolvieren. Dies wird allen Studierenden fremdsprachlicher Fächer an der deutschen Universität dringend empfohlen; eins der erklärten Ziele dieser Auslandssemester ist die Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz der Studierenden.

Die französischen Eheleute Marie und Gaston leben in Lyon. Beide sind ca. 60 Jahre alt. Ihre jeweiligen Berufe sind unbekannt, sie sind jedoch nicht im schulischen oder universitären Kontext tätig. Sie sind Doris' und Susannes Vermieter und wohnen im selben Haus wie diese. Um ihre neuen Mieterinnen näher kennenzulernen, haben sie sie für den Abend, an dem das Gespräch stattfindet, eingeladen.

Die Kompetenz-Positionen bezüglich der Kommunikationssprache, die die TeilnehmerInnen in der Interaktion für sich selbst markieren und ihren GesprächspartnerInnen zuweisen, entsprechen ihren jeweiligen Positionen als Erst- oder ZweitsprachensprecherIn.

Die allgemeine Situation der Nichtexpertinnen - ihr Studienaufenthalt in Frankreich, der u.a. der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz dienen soll -, könnte im Prinzip eine Einstellung favorisieren, die bei Irma zu beobachten ist (vgl. Kap. 2.2.4): daß jede Gesprächssituation als immer-auch-zugleich-Lernsituationen definiert und genutzt wird. Die Verhaltenslinie der ExpertInnen, Lehraktivitäten im Gespräch als grundsätzlich angemessen zu behandeln, läßt vermuten, daß Marie und Gaston die globale Situation in dieser Weise interpretieren, da das Bestehen einer Lehraufgabe nicht durch die Verhaltenslinie ihrer Interaktionspartnerinnen nahegelegt wird. Die Nichtexpertinnen Doris und Susanne machen jedoch mit ihrem Gesprächsverhalten deutlich, daß sie das Gespräch nicht als Sprachlehrsituation definieren und/oder ihre GesprächspartnerInnen nicht bzw. nur eingeschränkt als SprachlehrerInnen akzeptieren. Dazu bedürfte es offensichtlich zusätzlicher Vereinbarungen, die hier anscheinend nicht vorliegen; warum das so ist, bleibt aber unklar.

2.4 Doris: Chez le directeur du foyer

2.4.1 Ein kurzer Eindruck

Beispiel 2.10 : DIRECTEUR, Z. 11-28

```

11 -----
Do:                                     (haut) oh oui' mais
Di: euh: ça fait une semaine là, (expire en soufflant fort)+
12 -----
Do: c'est juste une semaine +
Di:                                     & oui mais/ elle a l'APL' elle va tout perdre
13 -----
Di: l'APL' elle va tout perdre! hein'
14 -----
Do:                                     & comment
Di: elle a l'APL et tout' hein . (est) arrivé . . euh:
15 -----
Do:                                     . bon en allemagne'
Di: où e/ où elle est partie vot(re) copine' là,
16 -----
Do: elle va pas: revenir'
Di:                                     ah: oui' mais là c'est bête parce qu'elle perd
17 -----
Do:                                     . . c'est quoi' la PL
Di: l'APL' hein'                                     euh . l:'aide personnelle de
18 -----
Di: logement' . . a/ ah elle va perd(re) (de) l'argent' cette fille
19 -----
Di: là, hein' . oui oh: et/ et je peux la sortir qu'à la fin du
20 -----
Do:                                     non mais e/ euh: elle m'a demandé que: ça (?...)
Di: mois' moi hein'                                     et il
21 -----
Do:                                     . . (bas) premier +
Di: faudrait que vous reveniez au premier août,                                     (?.....
22 -----
Do:                                     (vite)
Di: ..... ) . . (bas) premier août, . j' suis bête,, +
23 -----
Do: NON mais c'est pas possible parce qu'elle n'est pas là' + et
24 -----
Do: elle m'a demandé: que c'est: doit: être moi'/ moi' qui: dois:
25 -----
Do: récupérer (' ) l'argent:' et tout:,                                     surtout la caution'*
Di:                                     oh: mais: moi i(1) faut qu'
26 -----
Di: e(lle) m' laisse* un p'tit mot:' e(lle) croit qu'on quitte le
27 -----
Do:                                     oui' mais elle vous a chergé toute
Di: foyer comme ça' elle hein'                                     ah:
28 -----
Do: la: semaine dernière' et*
Di: oui' mais, . moi qu'elle* me cherche et moi j'habite pas le foyer! . .
-----

```

Im Anschluß an eine mehrfach reformulierte Äußerung des Directeurs (12-14) signalisiert Doris mit der Rückfrage "comment" (14) in unspezifischer Weise ein Verständnisproblem. Der Directeur reagiert darauf nicht mit einer Bearbeitung seiner vorherigen Äußerung(en); nach einer Pause stellt er Doris seinerseits eine Frage und legt damit den Interaktionsfokus auf eine weitere inhaltliche Klärung der zwischen ihnen verhandelten Sache.

In einer folgenden Äußerung verwendet der Directeur den Ausdruck "l'APL" (17). Doris stellt eine explizite verständnissichernde Rückfrage ("c'est quoi' la PL"). Der Directeur beantwortet

diese mit der Ausformulierung der Abkürzung ("l'aide personnelle de logement"). Doris fragt nicht weiter; auch der Directeur stellt dar, daß für ihn das Problem damit hinreichend bearbeitet ist. Seine folgende Äußerung enthält zwar einen weiteren, sehr generellen impliziten Hinweis auf die Bedeutung ("(de) l'argent"), dieser ist aber in keiner Weise als fortgesetzte Bearbeitung des sprachlichen Ausdrucks präsentiert: Der Directeur ist zur inhaltlichen Kommentierung zurückgekehrt.

2.4.2 Die hergestellte Situation

Der oben gezeigte Ausschnitt ist hinsichtlich der Handhabung der sprachlichen Situation repräsentativ für die gesamte Interaktion.

Doris manifestiert bei der Produktion ihrer Beiträge gelegentlich Schwierigkeiten durch Abbrüche, Zögerungen, Dehnungen, Pausen (wie in Bsp. 10, Z. 24f). Ihre Äußerungen enthalten manchmal sprachliche Fehler oder ungeschickte Formulierungen (20: "elle m'a demandé que:"; 24: "elle m'a demandé: que c'est: doit: être moi"; 67-69: "je crois qu'elle lui a: euh: écrit un mot' . comme quoi elle est . euh responsable' pour qu'elle puisse euh: . prendre l'argent, (..)"; 91: "elle va revenir la d/ TROIS (..)"; 122-123: "le problème c'était que: elle vous ait pas: trouvé").

Doris verknüpft aber mit ihren Formulierungsproblemen keinerlei sprachbezogene Aufforderungen oder Fragen an ihr Gegenüber: Sie erbittet weder Hilfe noch Kontrolle ihrer sprachlichen Produktion. Wenn sie Verständnisprobleme manifestiert, dann tut sie dies in unspezifischer Weise (wie in Bsp. 10, Z. 14; ebenso in Z. 40-41: "eh je vous ai p:as compris,"); sie weist ihre Probleme nicht als *sprachliche* aus. Die einzige Ausnahme hierzu bildet die oben behandelte Nachfrage zum Ausdruck "APL", die sie als mit der Nennung der Langform ausreichend beantwortet behandelt.

Doris' phonetische Realisierungen ihrer Beiträge geben deutliche Hinweise darauf, daß sie keine Erstsprachen-Sprecherin ist.¹⁰⁷ Recht offensichtliche Beispiele dafür finden sich in Z. 8, 9, ("rentre"), Z. 27 ("chergé"), Z. 55 ("trois≠avril"). Einen "entgegengesetzten" account dafür, nämlich die Darstellung ihrer Beherrschung einer anderen Sprache, gibt Doris immer dann, wenn sie die Namen der in die Geschichte verwickelten deutschen Personen mit deutscher Aussprache nennt (61, 78, 81, 88, 89, 95, 130). In einem solchen Zusammenhang grenzt sie sich auch mit einer Bemerkung in sprachlicher Hinsicht von ihrem Gesprächspartner ab: In Z. 89-90 nennt sie den betreffenden Namen zuerst mit deutscher Aussprache, dann mit französischer mit dem Nachsatz "comme vous dites". (Im Anschluß an diese Bemerkung zeigt der Directeur übrigens deutliche Bemühungen, die Namen "korrekt" deutsch auszusprechen (vgl. Z. 96, 130).)

Der Directeur reagiert auf die Anzeichen von Formulierungsproblemen in Doris' Äußerungen oder auf ihre sprachlichen Fehler in keiner Weise. Die expliziten Manifestationen von

¹⁰⁷Dies ist beim Hören des Bandes offensichtlich, wird aber in der nicht-phonetischen Transkription oft nicht deutlich.

Verständnisproblemen behandelt er ebenfalls nicht als sprachliche Probleme (s.o.); auf Doris' Nachfrage "je vous ai p:as compris," in Z. 40-41 hin reformuliert er seine vorherigen Äußerungsschübe in einem Satz, wobei er aber kein Bemühen um Verdeutlichung oder größere Klarheit zeigt: Er verwendet dasselbe Wortmaterial wie zuvor, spricht weder langsamer noch betont deutlicher.

Weiterhin läßt sich feststellen, daß der Directeur insgesamt sehr schnell (das wird in der Transkription nicht deutlich) und mit starken Verschleifungen spricht (vgl. z.B. Z. 31: "y a pas d'aut(re)' (..) y a qu' moi, "; 46-47: "e(lle) m' doit d' l'argent" usw.).

2.4.3 Résumé

Die InteraktantInnen gestalten das Gespräch auf der sprachlichen Ebene nicht als eines zwischen unterschiedlich kompetenten SprecherInnen. Im Sprechen einer der Gesprächsteilnehmerinnen gibt es implizite Anzeichen dafür, daß die Kommunikationssprache nicht ihre Erstsprache ist (sprachliche Fehler, ungeschickte oder umständliche Formulierungen, phonetische Realisierung). Doch markieren beide TeilnehmerInnen weder eine eigene Kompetenzposition, noch weisen sie ihrem Gegenüber eine solche zu. Sie konstituieren in der Interaktion keine sprachlichen Aufgaben. Auch geben sie keinerlei Accounts dafür, daß die sprachliche Seite der Interaktion besondere Aufmerksamkeit erforderte (d.h. sie geben keine Anzeichen von Bifokalisierung) - auch keine sehr impliziten, wie beispielsweise die in US2 beobachteten lokalen Manifestationen eines "Bewußtseins" unterschiedlicher Kompetenzen (s.o. Kap. 2.1.1).

2.4.4 Situationsfaktoren

Der Directeur ist Franzose, Leiter eines Wohnheims für ausländische ArbeiterInnen und Studierende. Doris ist die deutsche Studentin, die wir bereits aus dem Gespräch MÉDECINE kennen.

Die beiden begegnen sich in dieser Situation zum ersten Mal, was der Directeur im Gespräch mehrfach erwähnt. Doris hat den Directuer aufgesucht, um stellvertretend für ihre Freundin, eine ehemalige Bewohnerin des Wohnheims, finanzielle Angelegenheiten zu regeln. Die beiden können sich über die verhandelte Sache nicht einigen, u.a. aufgrund unbemerkt bleibender Mißverständnisse über die Fakten; das Gespräch kann über weite Strecken als konfliktuell bezeichnet werden.

Der Directeur erhält vom Beginn des Gesprächs an Hinweise darauf, daß seine Gesprächspartnerin keine Erstsprachen-Sprecherin ist. Solche Gesprächssituationen gehören zu seinem

Arbeitsalltag. Für Doris entsprechen nach sechs Monaten Studienaufenthalt in Frankreich Gespräche in Kontaktsituationen ebenfalls ihrem normalen sprachlichen Alltag.

Die InteraktantInnen beziehen im Gespräch keine sprachlichen Kompetenzpositionen oder weisen ihrem Gegenüber eine solche zu. Dies könnte beispielsweise, auch ohne daß sprachliche Aufgaben konstituiert werden, darin bestehen, daß der Directeur sich auf geringere Kompetenz einstellt, indem er sich verstärkt um Klarheit, Vereinfachung etc. seiner Äußerungen bemüht. "Solche Anpassungen betreffen z.B. die Phonologie: Es wird langsam, mit Pausen und eventuell überartikuliert gesprochen." (Klein 1987:55) Nicht alle solche Bemühungen wären zwangsläufig an der Äußerungsoberfläche zu erkennen.¹⁰⁸ Im Sprechen des Directeurs ist aber gerade die *Nicht*-Anpassung an ein Gegenüber mit eingeschränkter Kompetenz recht deutlich erkennbar; insbesondere von "Überartikuliertheit" kann hier keine Rede sein.

Nun könnte der Verdacht naheliegen, daß der Directeur seine Sprechweise gegenüber einer weniger kompetenten Partnerin strategisch einsetzt, um sie in eine schwächere Position zu bringen - immerhin befinden sich die beiden in einem Streitgespräch. Allerdings bemüht sich der Directeur bei aller Uneinigkeit in der Angelegenheit um eine sachliche Klärung.¹⁰⁹

2.5 Die Frauen-Runde

2.5.1 Interaktionsausschnitte

Beispiel 2.11 : KRAUTSALAT, Z. 52-55 ('lard')

```

52 -----
Is: . . et: . t'as tout acheté' . du spEck' (léger rire)
Su: mmh' (riant légèrement)
53 -----
Is: + . (en riant) comment ça s(e) dit en
Su: Ah ouais . du spEck' + (rit) du lard, +
54 -----
Is: français + . (?de) lARd' (bas) ah
An: (?....)
Su: lARd, non'
Ch: le lARd, le lard . . lARd, . l A r d,
55 -----
Is: bon, + . Ah bon, . d'Accord,
-----

```

¹⁰⁸Vgl. etwa Bange 1992, Klein 1987. Das Sich-Einstellen auf ein weniger kompetentes Gegenüber muß nicht zwangsläufig zu "foreigner talk" oder "petit nègre" führen; die Antizipation von möglichen Problemen kann auch zu Modifikationen des eigenen Sprechens führen, die nicht auffällig sind (vgl. z.B. Dausendschön-Gay 1995). - Eine interessante Differenzierung in diesem Zusammenhang führen Krafft & Dausendschön-Gay (1994) an. Sie beschreiben den adäquaten Umgang mit Zweitsprachen-SprecherInnen als eine spezielle Kompetenz, die erst erlernt werden müsse. "Ungeübte" Erstsprachen-SprecherInnen reagierten in Kontaktsituationen mit lauterem und langsamerem Sprechen oder vereinfachten Versionen (foreigner talk), während "geübte" differenziertere Methoden der Verstehenshilfe anwendeten (1994:143).

¹⁰⁹Im übrigen bestätigen die deutschen Heimbewohnerinnen, daß das hier gezeigte Gesprächsverhalten des Directeurs für diesen ganz allgemein, in jeder Art von Situation typisch sei.

Isadora stellt ihrer Gesprächspartnerin eine Frage und sieht sich dabei offenbar mit einem Wortproblem konfrontiert; sie füllt die Lücke leicht lachend mit dem deutschen Begriff (52). Susanne beantwortet zunächst die Frage, wiederholt dann das deutsche Wort und bietet den französischen Begriff an ("du lard,"). Isadora fragt nun explizit nach dem französischen Wort, wobei unklar ist, ob sie Susannes Äußerung nicht als Angebot oder einfach akustisch nicht verstanden hat. Auf ihre Frage reagieren alle drei GesprächspartnerInnen: Andreas Äußerung ist unverständlich; Susanne wiederholt den Begriff, diesmal jedoch mit Anzeichen von Unsicherheit ("IARd, non"), Choukri nennt ihn zweimal (54). Isadora markiert ihre Wiederholung, die ihr offenbar Schwierigkeiten bereitet, intonatorisch als Rückfrage ("(?de)IARd"). Darauf wiederholt Choukri den Begriff und buchstabiert ihn. Isadora ratifiziert.

Beispiel 2.12a : KRAUTSALAT, Z. 19-26 ('schnittlauch')

```

19 -----
  Su: trop tard' comme d'habitude . . (en riant) et j'ai pas trouvé eh:
  XX:                               /rires/
20 -----
  Su: . schnIttlauch, (à C) cOMment c'e:st/ c'est le mot pour schnittlauch, +
21 -----
  Su: j'ai lui d/ déjà demandé' mais c'est/ c'est quoi cOMme çA
  Ch: ah ouI pour les/ le:s . comme çA non' . . ah:
22 -----
  Is:                               SI, . ben c'est une drôle de
  Ch: j(e) crois pAs qu(e) ça s(e) vENd ici en france,
23 -----
  Is: schn/i/ttlauch (en riant) (?quand même) (?ah non ....) *
  An:
  Su:                               mais c'est la même chose *
  XX:                               /rires, murmures incompréhensibles/
24 -----
  Is:                               (rit) lauch des oignons'
  An: c'est lauch' euh: des/ des oignONS euh-
  Su: ouais
  Ch:                               (rit)
25 -----
  Is: . alors chais pAs euh:
  An: mais t'as pas trouvé euh: dans le dictionnaire' +
  Su:                               & j'(ai) pas enco
  XX: /murmures/
26 -----
  Is:                               . . . tu vois nous on achète du persil' .
  Su: re cherché dans le dictionnaire
-----

```

Als Susanne vom Einkauf berichtet, markiert sie mit Zögerungen (19) eine Wortlücke, vervollständigt ihre Äußerung mit dem deutschen Begriff und fragt dann explizit nach dem französischen Wort (20-21). Aus dem offenbar an Andrea und Isadora gerichteten eingeschobenen Kommentar "j'ai lui d/ déjà demandé" geht hervor, daß sie und Choukri dieses Problem schon früher behandelt haben. Choukri ergreift das Wort, definiert sich damit als Adressaten der Frage. Er klärt zunächst mit Susanne den Referenten des gesuchten Wortes (21: "comme çA non"), kommentiert dann aber auf inhaltlicher Ebene, ohne das Wortproblem zu bearbeiten (22). In ihrer anschließenden Frage (25) thematisiert Andrea eine Lösungsmöglichkeit für das Sprachproblem: die Benutzung eines Wörterbuchs.

Etwas später wird dieses Problem weiter bearbeitet, nachdem Susanne ein Wörterbuch geholt hat:

Beispiel 2.12b : KRAUTSALAT, Z. 38-52 ('schnittlauch die zweite')

```

38 -----
An:                                     . (?ciboule)
Su:          cI, . civette' . ciboule' +          ciboulet
Ch:                                     ciboule'
XX:          /tous regardent dans le dictionnaire/
39 -----
Su: te          mais j(e) sais pAs'
Ch:          . en français c'est ciboulette'          moi
XX:          +          /rires/
40 -----
Is:          (en riant) eh dis donc .
Su:          (en riant) tu connais pas' +
Ch: j'en sais riEN          non . . j(e) sais pas
XX:          +
41 -----
Is: tu parles bien ta lANgue' quand même +
Ch:          (en riant?) mais c'est pas ma lANgue
42 -----
Is:          ouI c'est juste
Ch: justement (rit) +          (rit) + non mais même si tu demandes à des fran
43 -----
Ch: çai:s' il y en a' qui (?savent)/ qui l(e) sauront pAs hein' . ils sau
44 -----
Is:          ah ouAI:s, j(e) t(e) crois
Ch: ront pas c(e) que c'Est          . moi i(l) y a des cho
45 -----
Is:          (rit) +
Ch: ses en arabe qu(e) tu me demandes' et je ne sais pAs (rit) comment/. com
46 -----
Ch: ment ça s'appelle en arabe, i(l) y a des chOses hein' c'est vrAI . . bon
47 -----
Ch: même' . des choses en allemand p(eu)t-être qu'y a des choses que tu con
48 -----
Is:          . ça pourrait nous arriver aussi          tu nous de
Su:          (bas) bien sûr +
Ch: nais pAs          ben ouAIs hein'
49 -----
Is: mandes des choses en arAbe et on saurait pAs'
An:          (rire)
Ch:          moi/ çA par e/          . non non en allemAND
50 -----
An: fort)          +
Ch: des choses euh: . comment elles s'appellent en allemAND' vous sauriez
51 -----
Ch: pAs' . . moi (?ça ... ou) je ne sais pas je me suis jamais demandé c(e)
52 -----
Is:          . . et: . t'as tout acheté'
Ch: que c'est . . (rit) +
-----

```

Die InteraktantInnen schauen ins Wörterbuch, während Susanne mehrere Begriffe daraus vorliest (28). Choukri greift einen davon auf mit der expliziten Nachfrage, ob dies das gesuchte Wort sei (39). In ihrer Antwort "mais j(e) sais pAs!" erklärt Susanne ihre Unfähigkeit, diese Frage zu beantworten, und läßt anklingen, daß das auch selbstverständlich sei, daß die Antwort von ihr nicht erwartet werden könne. Sie spielt den Ball an Choukri zurück und gibt zu verstehen, daß sie die Antwort von ihm erwartet. So interpretiert Choukri ihre Äußerung offenbar, denn er gibt nun seinerseits an, dies nicht zu wissen (39-40). Es schließen sich eine Rückfrage Susannes und eine erneute Bestätigung Choukris an (40).

Mit ihrer folgenden Äußerung (40-41) weist Isadora Choukri die Position eines Erstsprachensprechers zu ("ta langue"), behandelt seine manifeste lokale Inkompetenz als unerwartbar und erklärungsbedürftig und schreibt ihm damit eine Experten-Position zu. Sie schwächt die Imagebedrohung ihrer Äußerung ab, indem sie diese durch Lachen als scherzhaft präsentiert. Choukri nimmt zwar ihr Lachen auf, behandelt die Äußerung aber dennoch ernsthaft inhaltlich. Er dementiert zunächst Isadoras Zuordnung, Erstsprachen-Sprecher zu sein (41-42), und weist damit indirekt die implizierten Erwartungen zurück. Dann nimmt er dies zurück, indem er mit "non mais même" zu einer anderen Argumentation überleitet. Er führt aus, daß auch Erstsprachen-SprecherInnen ("des français") dieses Problem haben könnten, daß er seinerseits in der Sprache, die tatsächlich "seine" ist ("arabe"), auch Wissenslücken haben könne (44-46) und daß dies vermutlich auch auf seine Gesprächspartnerinnen in deren Erstsprache Deutsch zutreffe (47-48, 49-51).¹¹⁰ Schließlich kommt er auf das aktuelle Problem zurück und begründet diese konkrete Wortlücke (51-52). Sowohl Isadora (42, 44) als auch Susanne (48) ratifizieren seine Ausführungen.

2.5.2 Definition der Situation

Die Unterhaltung, der die Beispiele entstammen, findet begleitend zu einer praktischen Tätigkeit statt: Die InteraktantInnen sind dabei, das Abendessen zuzubereiten. Sie konstituieren im Gespräch keine festen Konversationsaufgaben, sondern gestalten es als zwanglose Unterhaltung (Smalltalk), indem sie schnell und assoziativ zwischen verschiedenen Themen, die praktische Arbeit organisierenden und kommentierenden Äußerungen, Informationsaustausch, Erzählungen, kleinen Scherzen und viel Gelächter hin und her wechseln.

Bezüglich der Kommunikationssprache markieren die InteraktantInnen für alle Beteiligten Positionen eingeschränkter Kompetenz, indem sie gelegentlich eigene Probleme anzeigen, Fehler der anderen bearbeiten, Hilfe anfordern, sich als unfähig erweisen oder für unfähig erklären, ein anstehendes Problem zu lösen. Zugleich zeigen alle gelegentlich lokal höhere Kompetenz als ihr jeweiliges Gegenüber, wenn sie sprachliche Schwierigkeiten von anderen thematisieren und/oder bearbeiten oder wenn sie auf Hilfsanforderungen anderer mit Angeboten reagieren.

Isadora, Andrea und Susanne zeigen darüber hinaus, daß sie eine andere Sprache leichter zur Hand haben als die Kommunikationssprache, indem sie bei Wortlücken oder für spontane Kommentare (wie Andrea in Bsp. 13, s.u.) zum Deutschen überwechseln, das Choukri im Rahmen der oben ausgeführten Diskussion auch als ihre Erstsprache ausweist (Bsp. 12b, Z. 47,

¹¹⁰Choukri verbalisiert hier als Argument explizit eine Einstellung, die in SU in bezug auf die Sachexpertise als offenbar handlungsleitend erschließbar war (vgl. Kap. 1.2.5): daß ExpertInnen nicht allwissend sind und es auch nicht zu sein brauchen; Choukri sagt darüber hinaus, daß sie es auch nicht sein *können*.

49f). In derselben Diskussion gibt Choukri seinerseits an, daß seine Erstsprache nicht Französisch, sondern Arabisch sei. Insgesamt stellen sich also alle InteraktantInnen als Zweitsprachen-SprecherInnen der Kommunikationssprache Französisch dar.

Die TeilnehmerInnen zeigen keine konsistenten Rollenausagierungen hinsichtlich der Kommunikationssprache. So führt Susanne in Beispiel 11 mit dem Korrekturangebot eine Expertinnen-Aktivität aus, die anschließende Wiederholung markiert sie aber als unsicher; in Beispiel 12a zeigt sie mit der Begriffsanforderung eine Nichtexpertinnen-Aktivität. Isadora spielt in Beispiel 11 lokal eine Nichtexpertinnen-Rolle, agiert aber beispielsweise in Z. 2 zusammen mit Andrea und Susanne lokal als Expertin, als die drei eine von Choukri verwendete Bezeichnung als unangemessen zurückweisen. Andrea startet in Z. 105 mit einem Korrekturversuch eine Expertinnen-Aktivität, thematisiert dann aber explizit Unsicherheit (s.u. Bsp. 13) usw.

Choukri nimmt in dieser Konstellation eine gewisse Sonderposition ein. Zum einen ist er der einzige, der nicht *initiativ* auf eigene Inkompetenz verweist, obgleich er akzeptiert, wenn seine Gesprächspartnerinnen dies tun. So gesteht er in Beispiel 12b auf die Frage nach der Übersetzung von "Schnittlauch" seine Unfähigkeit ein; in Z. 2-3 akzeptiert er unverzüglich die Meinung seiner Partnerinnen, der von ihm verwendete Begriff "chou-fleur" (für Weißkohl) sei nicht korrekt. Zum anderen richten seine Gesprächspartnerinnen ihre Anfragen, die meist einfach in die Runde gerichtet zu sein scheinen, offenbar manchmal konkret an ihn, oder sie sprechen nur eine Person an und er antwortet (so in Bsp. 12a; vgl. auch Z. 78-80). Schließlich weisen seine Partnerinnen ihm in der 'Schnittlauch'-Sequenz (s.o. Bsp. 12b) die Position höherer Kompetenz zu: Susanne läßt anklingen, daß sie die Lösung des Problems in erster Linie von ihm erwartet; Isadora macht anschließend die Erwartung höherer Kompetenz explizit deutlich. Die lokale Inkompetenz, die *alle* aufweisen, wird hier nur in bezug auf Choukri behandelt, während beispielsweise Susanne ihre eigene als erwartbar darstellt. Choukri seinerseits läßt mit der generalisierten Form seiner Argumentation offen, ob er sich nun eigentlich in der Interaktion als Experte definiert oder nicht. Er läßt damit aber die Möglichkeit höherer Kompetenz zumindest zu.¹¹¹

Insgesamt behandeln die TeilnehmerInnen Choukri also nicht als uneingeschränkten Experten, weisen ihm aber die Position allgemein höherer Kompetenz zu.

In dem Gesprächsausschnitt Z. 38-52 (s.o. Bsp. 12b) zeigt sich deutlich, daß die TeilnehmerInnen die Position einer Erstsprachen-SprecherIn mit einer ExpertInnen-Position gleichsetzen: Isadora verknüpft die Zuordnung der Erstsprache mit Erwartungen an die Kompetenz. Choukri weist zunächst die Zuschreibung, Erstsprachen-Sprecher zu sein, und die entsprechenden Erwartungen zurück; in zweiter Instanz argumentiert er für die Vereinbarkeit

¹¹¹Choukri verwendet hier explizit und ausführlich die Methode, zwischen einem Bezugsrahmen (Experten-Position) und einem lokalen Ereignis Vereinbarkeit herzustellen. Dieses Verfahren haben wir bereits in SU kennengelernt (s.o. Kap. 1.3.1), allerdings sehr viel indirekter und impliziter durchgeführt.

von Erstsprachen-Sprecher-Position und punktuellen Wissenslücken. Daß die Ausweisung als Erstsprachen-Sprecher automatisch eine Erwartung hoher Kompetenz rechtfertigt (in der Wissenslücken die Ausnahme bilden), stellt er in keiner der beiden Argumentationen in Frage; er bestätigt damit indirekt die Gleichsetzung von Erstsprachen-Sprecher-Position und Experten-Position.

Die TeilnehmerInnen behandeln Sprachbearbeitung in der Interaktion als ständig potentiell relevant. Wenn sie im Verlauf des Gesprächs sprachlichen Problemen (Wortlücken, Formulierungsproblemen, Verständnisproblemen) begegnen, nehmen sie diese häufig zum Anlaß für explizit sprachbearbeitende Aktivitäten (s.o. Bsp. 11 und 12; vgl. auch 2-4, 15-16, 78-80, 82-84 und 105ff (s.u. Bsp. 13)). Solche Sprachbearbeitungen ergeben sich immer aus dem aktuellen Gespräch, sie gehen entweder auf eine explizite Aufforderung oder auf eine Problemmanifestation durch die jeweilige Sprecherin zurück, die als implizite Aufforderung gelten kann und so behandelt wird. Die einzige Ausnahme dazu bildet eine selbstinitiierte Korrektur, die Choukri gegenüber Susanne vornimmt (82).

Es ist offensichtlich, daß Sprachbearbeitung nicht nur der Verständigungssicherung dient, um den inhaltlichen Austausch oder die praktische Ausführung des Essenkochens zu gewährleisten. Beispielsweise verwenden die InteraktantInnen viel Mühe auf die Lösung des 'Schnittlauch'-Problems, nachdem sie den Referenten des gesuchten Begriffs längst geklärt haben; zudem suchen die Frauen nach französischen Begriffen und Formulierungen, obgleich sie die deutschen Begriffe verstehen; in Z. 98ff geben sie die Angaben des in deutscher Sprache verfaßten Rezepts (vgl. Z. 29) auf Französisch wieder etc. Damit und mit der Häufigkeit solcher Aktivitäten zeigen die Gesprächsteilnehmerinnen deutlich ihre Willigkeit, das Gespräch gleichzeitig als Lernsituation zu nutzen. Diese kommt in Z. 78-80 noch in einer anderen Weise zum Ausdruck: Als Susanne mit einer expliziten Frage ein Verstehensproblem anzeigt, ratifiziert auch Andrea die von Choukri geleistete Erklärung und bringt damit zum Ausdruck, daß auch sie eine neue und relevante Information erhalten hat.

Zu diesem Gesprächsverhalten bildet wiederum Choukri eine Ausnahme, insofern er seinerseits an keiner Stelle sprachliche Probleme thematisiert und damit initiativ einen Lernwunsch manifestiert; er zeigt aber durchaus Interesse an der Lösung bereits thematisierter Probleme (wie in der 'Schnittlauch'-Sequenz, s.o.; vgl. auch Z. 3, wo er, auf die Unangemessenheit der von ihm verwendeten Bezeichnung hingewiesen, nach dem korrekten Begriff fragt).

Die InteraktantInnen konstituieren Sprachbearbeitung als gemeinsame Aufgabe: Alle zeigen sich von impliziten oder expliziten Aufforderungen potentiell angesprochen, häufig reagieren darauf mehrere TeilnehmerInnen (in wechselnden Konstellationen). Dabei formulieren sie Problemlösungen nicht immer eindeutig als gewußte Fakten; oft präsentieren sie entsprechende Beiträge als Vorschläge, mit Unsicherheitsmarkierungen, oder sie tragen auf andere Weise als durch höhere Kompetenz zur Problembearbeitung bei, wie Andrea in Beispiel 12a mit dem

Vorschlag einer Lösungsstrategie ("dictionnaire").

Auch Choukri nimmt mit Lösungsvorschlägen an der Bearbeitung sprachlicher Probleme teil, jedoch nicht signifikant mehr als seine Partnerinnen. Obgleich ihm in der Interaktion eine Position höherer Kompetenz zugewiesen wird, übernimmt er für die Aufgabe der Sprachbearbeitung und Sprachlehre nicht mehr (oder gar die alleinige) Verantwortung, und auch seine Gesprächspartnerinnen behandeln ihn nicht als primär oder allein dafür zuständig.

Die TeilnehmerInnen agieren in dieser Interaktion also praktisch einen "kollektiven didaktischen Vertrag" aus, von dem alle profitieren (können). Sie erfüllen diesen didaktischen Vertrag gemeinsam, auf der Grundlage gleicher (NichtexpertInnen-)Positionen, d.h. also ohne Rückbezug auf global (deutlich) unterschiedliche Kompetenzen, und mit wechselnden Rollen. Das Prinzip, nach dem dieser spezielle Vertrag funktioniert, wird im folgenden Ausschnitt sehr schön illustriert.

Beispiel 2.13 : KRAUTSALAT, Z. 104-107 ('un pinceau de sel')

```

104 -----
Is: . . Une (dt) prise, + . 'DEUX, . (?..) deux (dt)
105 -----
Is: ,prise +           Et/
An:      nOn, un Pin/ PINCEAU, . nOn, pinc: . (+bas) un pin/ + . .
106 -----
Is:
An: (dt) was heißt denn ne prise, hab ich nEUlich gELERnt,           si j(e)
107 -----
Is: saurais' j'aurais employÉ
An:      (vite) na (i)s ja scheißeja!, +
-----

```

Isadora markiert wieder eine Wortlücke, indem sie zweimal ein deutsches Wort in ihre Äußerung integriert (104-105). Andrea setzt mit einem Korrekturversuch (105) zunächst zu einer Expertinnen-Aktivität an, die aber fehlschlägt. Sie manifestiert ihre Unfähigkeit, indem sie ihrerseits explizit - auf Deutsch - nach dem Begriff fragt. Mit ihrem Kommentar "hab ich nEUlich gELERnt," (106) rechtfertigt sie ihre lokale Expertinnen-Initiative: Sie erklärt, warum sie annahm, diese Aktivität leisten zu können. Gleichzeitig stellt sie sich als Nichtexpertin dar (was sie auch durch den Sprachwechsel demonstriert), indem sie sich explizit als Lernerin ausweist, bei der entsprechendes "Wissen" nicht vorausgesetzt werden kann; damit entlastet sie sich von der Verantwortung für korrekte Ausführung (vgl. Kap. 2.3.2).

Auch wenn die Lehraktivität hier fehlschlägt, wird die Grundlage des didaktischen Vertrags zwischen den Interaktantinnen deutlich: Andrea, die sich selbst als noch im Lernprozeß befindliche Zweitsprachen-Sprecherin ausweist, kann ihre Interaktionspartnerinnen von ihrem kürzlich erworbenen Wissen profitieren lassen, wenn diese nicht über denselben Bestand verfügen: Ihr punktuell höheres Wissen ermöglicht ihr lokal die Ausführung einer Lehraktivität. Die Gesprächspartnerinnen machen sich also für die gemeinsame Erfüllung dieses didaktischen Vertrags die Tatsache zunutze, daß ihre Wissensbestände auch bei vergleichbaren globalen Kompetenzpositionen im Detail voneinander abweichen. Je nach ihrem konkreten punktuellen

Wissen und Können tragen sie gegenseitig zur Verbesserung ihrer Sprachkompetenz bei. In dieses Bild fügt sich Choukri problemlos ein: Er hat zwar vielleicht eine höhere Kompetenz als seine Gesprächspartnerinnen, aber er ist nicht der uneingeschränkte Experte; er kann ebenso wie seine Interaktionspartnerinnen auf der Grundlage seines Wissens oder Nichtwissens (lehrend und lernend) am kollektiven didaktischen Vertrag teilnehmen; aber er ist nicht primär oder allein für die interaktive Sprachlehre zuständig.

Es bleibt noch festzuhalten, daß Choukris Verhalten vor und nach der Diskussion mit Isadora (Bsp. 12b) keine Unterschiede aufweist (im Gegensatz etwa zu SU II, wo ein ähnlicher Vorfall ('Lehrer'-Sequenz) Bernd zu einer deutlichen Änderung seines Verhaltens veranlaßt; s.o. Kap. 1.3.2). Choukri agiert und reagiert weiterhin gelegentlich mit Experten-Aktivitäten, verweist initiativ nicht auf eingeschränkte Kompetenz, übernimmt aber auch nicht die alleinige Verantwortung für die Aufgabe der Sprachbearbeitung.

2.5.3 Résumé

Die TeilnehmerInnen konstituieren das Gespräch als zwanglose Unterhaltung, in der Sprachbearbeitung ein eigenes und ständig parallel zum inhaltlichen Austausch relevantes Interaktionsanliegen ist, offenbar mit dem Ziel, die Sprachkompetenz der InteraktantInnen zu verbessern. Sie nutzen fast immer die Anschlußpunkte für Erörterungen sprachlicher Fragen, die sich aus dem Gesprächsverlauf ergeben.

Die Analyse zeigt, daß die TeilnehmerInnen Kompetenzpositionen nicht nur zwischen ExpertInnen und NichtexpertInnen, sondern noch in feineren Abstufungen herstellen können (dies war in SU I bezüglich einer Sachexpertise ebenfalls zu beobachten; vgl. Kap. 1.2.2). Alle TeilnehmerInnen markieren eingeschränkte Kompetenz bezüglich der Kommunikationssprache, allerdings mit graduellen Unterschieden: Einem Gesprächsteilnehmer, Choukri, wird allgemein höhere Kompetenz zugeschrieben.

In dieser Interaktion ist ein Verfahren der Zuschreibung von Kompetenzpositionen in neuer Deutlichkeit beobachtbar: Über den Vorwurf bezüglich einer Wissenslücke wird zum Ausdruck gebracht, daß hier "Wissen" erwartet wird und erwartbar ist, und damit indirekt eine Experten-Position zugewiesen. In dieser Interaktion ist darüber hinaus deutlich, daß die TeilnehmerInnen die Position einer Erstsprachen-SprecherIn "automatisch" mit einer ExpertInnen-Position gleichsetzen.

Die in der Interaktion zugewiesene Position höherer Kompetenz wird jedoch nicht mit der alleinigen Zuständigkeit oder Verantwortung für die Aufgabe der Sprachbehandlung verbunden: Die TeilnehmerInnen leisten diese gemeinsam, in einem "kollektiven didaktischen Vertrag", im Rahmen dessen keine kontinuierlichen ExpertInnen- und NichtexpertInnen-Rollen übernommen oder zugewiesen werden, sondern an dem sich alle InteraktantInnen sowohl mit Lehr- als auch

mit Lernaktivitäten beteiligen. Dieser didaktische Vertrag funktioniert auf der Basis dessen, daß die Wissensbestände der Einzelnen auch bei vergleichbaren Positionen punktuell voneinander abweichen. Darüber hinaus zeigen die Interaktantinnen, daß unstrittiges "Wissen" nicht die einzig mögliche Grundlage dafür ist, zu diesem Anliegen beizutragen: Sie bilden auch Hypothesen oder schlagen Lösungsstrategien vor.

2.5.4 Situationsfaktoren

Andrea, Isadora und Susanne sind deutsche Studentinnen der Romanistik, die in Lyon ein Auslandssemester ableisten; Susanne und die im Gespräch erwähnte Doris (Z. 35) sind die beiden Studentinnen aus MÉDECINE (vgl. Kap. 2.3). Die drei Anwesenden und Doris leben seit einem guten Vierteljahr in Frankreich. Obgleich sie sich schon in Deutschland flüchtig kannten, haben sie sich erst in Frankreich näher kennengelernt und angefreundet. Andrea und Isadora wohnen im selben Wohnheim.

Die Frauen besuchen an der Universität z.T. dieselben Seminare, unternehmen (in wechselnden Konstellationen) gemeinsame Freizeitaktivitäten, treffen sich gelegentlich entweder bei Susanne und Doris oder in Isadoras und Andreas Wohnheim, um gemeinsam zu kochen und zu essen (so wie in der vorliegenden Interaktion).

Choukri ist Tunesier; Französisch ist also seine zweite Erstsprache. Er ist Student und lebt seit Jahren in Frankreich. Choukri ist Susannes Freund und mit ihr am vertrautesten, kennt aber auch den Kreis der Freundinnen seit einiger Zeit.

Die deutschen Frauen haben sich bereits zu Beginn ihres Frankreich-Aufenthaltes darauf geeinigt, in Anwesenheit anderer, nicht germanophoner Personen auch untereinander im wesentlichen Französisch zu sprechen, da sie dies als ein Gebot der Höflichkeit erachteten. Solche Situationen treten z.B. in der Gemeinschaftsküche des Wohnheims ständig auf. Auch die vorliegende Interaktion fällt darunter, da allen bekannt ist, daß Choukri kein Deutsch spricht. Darüber hinaus haben sich die Freundinnen schnell an gewöhnt, untereinander Französisch zu reden, selbst wenn keine anderen Personen anwesend waren. Sie sehen dies als eine gute Möglichkeit an, sich im Sprechen zu üben und voneinander zu lernen; darüber haben sie sich in verschiedenen Gesprächen explizit verständigt.¹¹² Der Umgang mit der sprachlichen Ebene der Situation, der in der obigen Analyse herausgearbeitet wurde, ist charakteristisch für die Interaktionen zwischen diesen Gesprächspartnerinnen.

Es liegt nahe, die interaktive Gestaltung der Situation mit der globalen Situation der Teilnehmerinnen in Verbindung zu bringen: Die deutschen Frauen befinden sich ja unter anderem in Frankreich, um ihre Sprachkompetenz zu verbessern (vgl. Kap. 2.3.4). Der Vergleich mit MÉDECINE (Kap. 2.3), in dem z.T. dieselben Interaktantinnen sich in derselben globalen

¹¹²Ich kann diese Angaben nicht mit Gesprächsmaterial belegen, da solche Gespräche leider nicht dokumentiert sind.

Situation befinden, zeigt aber, daß dafür ein Konsens über zusätzliche Vereinbarungen nötig ist; ein solcher wird hier offenkundig als bestehend behandelt, in MÉDECINE ebenso offensichtlich nicht.

Die häufige Gegenwart nicht germanophoner Personen könnte als Motor dafür verstanden werden, daß die Interaktantinnen auch untereinander in der Fremdsprache kommunizieren. Doch ist dieses "Gebot der Höflichkeit" nichts anderes als eine gemeinsame Festlegung zwischen diesen Interaktantinnen, nicht etwa eine Selbstverständlichkeit oder Zwangsläufigkeit. Die sprachlichen Kompetenz-Positionen, die die Frauen in der Interaktion markieren (Nicht-expertinnen), entsprechen ihrem Status als Zweitsprachen-Sprecherinnen des Französischen. Die Position, die Choukri in der Interaktion zugeschrieben wird (nicht uneingeschränkter Experte zu sein, aber dem doch näher zu kommen als seine deutschen Gesprächspartnerinnen), entspricht ziemlich auffällig seiner individuellen sprachlichen Situation (als Tunesier ist Französisch seine zweite Erstsprache). Dies gibt einen deutlichen Hinweis darauf, daß die InteraktantInnen sich in der Konzeption konkreter Situationen an ihrem Wissen über globale Faktoren orientieren. Das betrifft jedoch nur die Verteilung der *Positionen*. Daß daraus nicht automatisch eine Zuweisung entsprechender Rollen oder diesbezüglicher Aufgaben resultiert, wurde bereits früher festgestellt (vgl. Kap. 1.3.4); diese Interaktion zeigt aber deutlich, daß selbst dann, wenn solche Aufgaben als interaktionsrelevant konstituiert werden, diese nicht zwangsläufig den kompetenteren TeilnehmerInnen zugewiesen werden.

Daß in dieser konkreten Situation Choukri trotz seiner anerkannt höheren Kompetenz nicht die Zuständigkeit für die sprachlichen Aufgaben zugewiesen wird, hängt wiederum möglicherweise damit zusammen, daß der "kollektive didaktische Vertrag" zwischen den Freundinnen schon dauerhaft etabliert ("institutionalisiert") war, bevor Choukri zu der Gruppe stieß.

2.6 Tandem¹¹³

2.6.1 Ein Interaktionsausschnitt

Beispiel 2.14 : UNI,¹¹⁴ Z. 75-89

```

75 -----
Pe:      et c'est pourquoi' . /z/était: . pour moi' . . ,mh:: . pAs diffici
76 -----
Pe: le' . c(e) n'était pAs d/ difficile pour moi' . euh:m m/ . de: REcevoir
77 -----
Pe: und plAce' . à l'université,                                d'avoir une plAce' à
Ca:      mhm' . d'avOIr euh
78 -----
Pe: l'université,      (4s) mh: . alor:s' et:: . j'ai commencé' après' mes
Ca:      mhm'
```

¹¹³Zur Analyse von Tandem-Gesprächen vgl. auch Apfelbaum 1993.

¹¹⁴Die folgende Analyse bezieht sich im wesentlichen auf das Gespräch UNI. Ich werde aber gelegentlich Ausschnitte aus zwei weiteren Gesprächen (NOEL und RDA) zwischen denselben Interaktantinnen heranziehen, die in vergleichbarer Weise gestaltet werden (s.u. Kap. 2.5.4). Die behandelten Auszüge sind ebenfalls im Anhang enthalten.

79 -----
 Pe: étU:des . à l'université'
 Ca: mhm' . depuis combien de temps' . deux ans'
 80 -----
 Pe: (?..) j'ai fait' des étUdes,
 Ca: trois ans' . . . depuis combien de TEMps' non, .
 81 -----
 Ca: euh: quand c'est' que tu as commencé tes études' à l'université,
 82 -----
 Pe: quANd, . euh:m . . j'ai commencé' en: . (hésitant) mill:e en: .
 Ca: ouI,
 83 -----
 Pe: quAtre vin:gt/r/ . ,sept
 Ca: sEpt, (ea) alors, c'est-à-dire' . moi j(e) te
 84 -----
 Ca: dis de puis combien de temps' . et toi' tu me répons' depuis' . trOIs
 85 -----
 Pe: Ah:' dePUIs, Mh, DEpuis
 Ca: = ,ans . dePUIs combien de temps' voilà, dePUIs' combien
 86 -----
 Pe: trois ans, ouI/ch/, & Mhm, ouI'
 Ca: de temps' depuis trois ans, tu comprends' voilà,
 87 -----
 Ca: . bon,
 88 -----
 Pe: . . (ea) Alors, . . . (en riant) depui:s . trois ans' (souriant) j/E/
 Ca: ,mHm'
 89 -----
 Pe: fais mes études' + (rit) (rit) et: [...]
 Ca: (en riant) ouais' + très bien' (rit)

Petra berichtet ihrer Gesprächspartnerin Carole über ihre Ausbildung. In Z. 75-76 signalisiert sie mit zahlreichen Verzögerungen (Pausen, Dehnungen, Zögerungssignal), daß sie sich im Formulierungsprozeß befindet. Anschließend reformuliert sie diesen Äußerungsteil in einem Schub, praktisch ohne Zögerungen (76), und führt dabei zwei selbstinitiierte Selbstkorrekturen (Wortstellung und Negation) durch. Anschließend fährt sie fort. Carole interveniert nicht.

Als Petra "REcevoir une place' (..)" (76-77) formuliert, ratifiziert Carole und äußert dann "d'avOIr" mit deutlicher Akzentuierung. Petra behandelt und akzeptiert ihre Aktivität als sprachliche Korrektur, indem sie einen Teil ihrer Äußerung unter Verwendung des angebotenen Elements reformuliert (77f).

In Z. 79 stellt Carole eine Frage zur bisherigen Studiendauer. Als Petra nicht reagiert, bietet sie zunächst mögliche Antworten an und rephrasiert schließlich ihre Ausgangsfrage (80). Es entwickelt sich eine Sequenz inhaltlicher Klärung, die Carole mit wiederholender Ratifizierung der erhaltenen Antwort abschließt (83). Dann leitet sie mit deutlichen Strukturierungssignalen in eine andere Aktivität über ("aspire) alors, c'est-à-dire"): Sie nimmt ihre ursprüngliche Frageformulierung und Petras inhaltliche Information auf und entwickelt daraus einen "Modelldialog", was sie durch metasprachliche Kommentare und generalisierendes Präsens verdeutlicht ("moi j(e) te dis ... et toi' tu me répons' ..."). Anschließend reformuliert sie in komprimierter Form: Sie wiederholt das Frage-und-Antwort-"Modell", wobei sie jedesmal das Element "dePUIs", welches das Verständnisproblem ausgelöst hat, deutlich akzentuiert (85-86). Petra bestätigt Caroles Aktivitäten durch mehrfache Ratifizierung (85, 86), akzentuierte Wiederholung des Wortes (85) und Rephrasierung der Modellantwort (85f). Nach einer expliziten Verständnisfrage Caroles (86) und Petras Bestätigung schließen die beiden mit gehäuften

Gliederungssignalen die Sprachbehandlung ab (86-88); Petra nimmt den inhaltlichen Austausch wieder auf, indem sie unter Verwendung der angebotenen Antwortstruktur ihre Aussage expandiert reformuliert.

2.6.2 Die hergestellte Situation

Kompetenzunterschiede und Rollen

In dieser Interaktion stellt sich Petra als hinsichtlich der Kommunikationssprache eingeschränkt kompetent dar, indem sie gelegentlich Schwierigkeiten beim Formulieren manifestiert, Carole zur Kontrolle ihrer sprachlichen Produktion auffordert und deren Hilfsangebote, Korrekturen und Erklärungen ratifiziert. Damit schreibt sie gleichzeitig ihrer Partnerin höhere Kompetenz zu. Carole bestätigt diese Kompetenzverteilung, indem sie sowohl auf Anfrage als auch selbstinitiiert Korrekturen leistet, generelle Regeln anführt und gelegentlich Formulierungshilfe anbietet und Normmarkierungen verwendet. Die Interaktantinnen manifestieren also übereinstimmende Konzeptionen hinsichtlich der Rollen von sprachlicher Expertin und Nichtexpertin.

Trotz dieser akzeptierten und ausagierten Kompetenzverteilung zeigt sich an einigen Gesprächsstellen, daß Petra die sprachlichen Vorschläge ihrer Partnerin nicht immer fraglos akzeptiert, sondern sie anhand ihrer eigenen Kenntnisse und im Hinblick auf inhaltliche Angemessenheit kritisch prüft. So z.B. in Z. 14-20: Petra verwendet in einer Äußerung den Ausdruck "land" (14). Als Carole, offenbar zunächst in Form einer verständnissichernden Nachfrage, den Begriff "région" einführt, bestätigt Petra; dann nennt sie erneut "de la lande" (vermutlich als Selbstkorrektur), behandelt also die beiden Begriffe als gleichermaßen möglich. Daraufhin formuliert Carole ihre Begriffsalternative durch Verwendung einer Normmarkierung als Korrektur (16: "... on dira des région:s' ..."). Petra weist diese explizit zurück ("ah NOh,") und rechtfertigt ihre Version mit der Berufung auf eine Quelle (17-20: "j'ai lu' (..) dans (..) le journal' (..) c'est pourquoi' . j'ai: utilisé"). Ebenso in Z. 58-68, wo Petra in einer Aushandlung Caroles Begriffsvorschlag "académie" (59) explizit ablehnt (64) und in ihrer Argumentation wiederum auf den Ursprung ihrer Kenntnisse verweist (68: "on a appri:s le mot . (hésitant) districte,").

Ein anderes Beispiel findet sich in Z. 35ff, wo Petra versucht, eine bestimmte Schulform zu erklären (32-35: "l'école /se/condaire élargie [...] c'est l'école' où on/r/ fai:t' . le bac,"). Carole schlägt daraufhin "le lycéé" vor (35); Petra lehnt diesen Begriff jedoch ab und begründet dies mit inhaltlicher Unangemessenheit: "NOh' (..) c'est autre chOse' (..) c'est seulement: (..) deux ans' ..." (35-41).

Obgleich Petra auch in diesen Sequenzen ihre Nichtexpertinnen-Position beibehält bzw. bestätigt (indem sie durch Anführung von Quellen deutlich macht, daß ihr "Wissen" nicht

selbstverständlich ist¹¹⁵), stellt sie sich gleichzeitig als *kritische* Nichtexpertin dar.

Die Expertin Carole präsentiert ihrerseits gelegentlich sprachliche Angebote deutlich als Vorschläge. So nennt sie beispielsweise in Z. 59 den Begriff "académie" in der Modalität von "Möglichkeit" und mit Unsicherheitsmarkierungen ("on dira plutôt peut-être(e) Académie, non") und überläßt es ihrer Gesprächspartnerin, über die inhaltliche Angemessenheit des Begriffs zu befinden, womit sie Petra die Zuständigkeit hierfür zuweist.

Sprachliche Aufgaben

Die Frage der Interaktionsrelevanz der sprachlichen Kompetenzunterschiede wird zu Beginn des Gesprächs ausgehandelt. Carole initiiert dies mit der expliziten Frage "dois-j(e) aussI corriger tes fautes' . ou pas," (2). Petra bejaht mit "ouI: ' bien sûr'" (wobei sie sowohl inhaltlich als auch prosodisch zum Ausdruck bringt, daß dies "selbstverständlich" sei). Damit legen die Gesprächspartnerinnen explizit Sprachbearbeitung als Interaktionsanliegen fest, wobei sie nur eine bestimmte Form der Sprachbehandlung, nämlich das Korrigieren von Fehlern, thematisieren.

Anschließend spricht Carole die Verfahrensweise bei der Durchführung von Korrekturen an. Sie stellt die Frage zunächst offen ("et je fAIs comment,") und bietet dann zwei alternative Möglichkeiten an: "j'attends' que tu aies fini' de: faire ta phrasE' . et j(e) te le dis après' . . ou: je le fais d/i/ . de sUIte dès qu(e) tu fais la faute," (3-5). Petra entscheidet sich für die erste Lösung (5: "après' la ,phrasE ...").

Diese Festlegung wird im weiteren Gespräch von Carole nicht strikt befolgt. Carole wartet zwar häufig eine Segmentgrenze ab (22, 32a, 41, 55, 77 etc.), gelegentlich korrigiert sie jedoch auch, ohne eine Schnittstelle zu nutzen, direkt im Anschluß an einen Ausdruck, z.T. überlappend mit Petras Äußerungen (37, 47, 70, 95, 205, 223, 303).

Im Verlauf der Interaktion machen die Gesprächspartnerinnen das Anliegen der Sprachbehandlung insbesondere durch die auffallende Häufigkeit entsprechender Aktivitäten deutlich. Dabei ist offensichtlich, daß diese nicht dem inhaltlichen Austausch untergeordnet sind. Der größte Teil der sprachbezogenen Aktivitäten besteht aus Korrekturen bereits formulierter Äußerungen, die die Expertin selbstinitiiert oder auf Anfrage ihrer Partnerin vornimmt; diese sind für die Sicherstellung der Verständigung nicht notwendig, ebenso wie Petras teilweise sichtbare Kontrolle ihrer eigenen Produktion (wie in Z. 75-76, s.o. Bsp. 14).

Die Interaktantinnen markieren ihre Beiträge zudem häufig deutlich als *sprachbezogene* Aktivitäten,¹¹⁶ etwa durch entsprechende Normmarkierungen (30, 57-58: "on peut dire ça", 59: "on

¹¹⁵Nach Pomerantz (1984) kann eine Person durch die Berufung auf eine Quelle ("giving a source") ihre Aussage validieren, ohne persönlich die volle Verantwortung für deren Korrektheit zu übernehmen. Gleichzeitig weist sie sich damit als Nichtexpertin aus, d.h. als eine Person, die über dieses Wissen nicht "eigentlich" verfügt ("non-authoritative source"): "... she thereby takes the official position of having no knowledge of it on her own behalf" (1984:620).

¹¹⁶Zur unterschiedlichen interaktiven Kategorisierung von Problemen vgl. Apfelbaum 1993:111ff, Krafft &

dira plutôt", 113: "en fran/ on dit pAs/'" etc.), durch andere metasprachliche Erläuterungen und Regelformulierungen (114-115: "il y a des régions' qui disEnt ... et y en A qui disEnt ..."; 96ff: "tu peux PAs dire ... ça voudrait dire ... tandis que si tu dis ... ça veut dire ..."; 183-184: "le /Ese/ ne se proNONcE ‚pas"; 83-84: "moi j(e) te dis ... et toi' tu me répons'"), explizite metasprachliche Gegenüberstellung von Bezugs- und Korrekturausdruck, die den Korrekturvorgang verdeutlicht (183: "cours (..) pAs courS,"; 247-248: "on dit pour nous qui SOMmEs' ‚mais ‚ pAs' pour nous QUI NOUs ‚SOMmes"; 303-304: "pas /za/ mais ÇA, . . souvENt tu dis' ‚ /zA/ (..) et c'est ÇA,") und schließlich auch durch die Wiederholung eines korrigierten oder angebotenen Elementes (126: "(?voilà) A partir"; 268-273: "la pratIque (..) en praTIque (..) la pratIque") oder resümierende Wiederholung nach längeren Erklärungssequenzen (85-86: "voilà, dePUIs' combien de temps' dePUIs trois ans,"; 111: "voilà, & dONc / On payAIt' ‚ et ON paye,"). Carole unterstreicht zudem im Rahmen von Sprachbearbeitungssequenzen gelegentlich mit expliziten Nachfragen (Z. 86, s.o. Bsp. 14; 107f: "tu comprends la différENce") die Relevanz dessen, daß Petra ihre sprachlichen Erklärungen versteht. Petra ratifiziert die Korrekturaktivitäten ihrer Gesprächspartnerin fast grundsätzlich mit expliziten Lernaktivitäten, indem sie das angebotene Korrekturlement wiederholt und in ihre Äußerung integriert und so den sprachbezogenen Beitrag in den Vordergrund stellt (vgl. Bange 1992).

Mit der Art und Häufigkeit ihrer sprachbearbeitenden Aktivitäten machen die Teilnehmerinnen deutlich, daß das Ziel der Sprachbearbeitung die Verbesserung der Sprachkompetenz der Nichtexpertin ist; sie konstituieren Sprachlehre als interaktive Aufgabe. Das unterstreichen auch Fälle wie der in Z. 220, wo Petra einen Beitrag Caroles ("ouais' ‚ (bas) la grammAire aussi' ‚ou"), der durch geringere Lautstärke, fragende Intonation und anschließendes "ou" als "echte" inhaltliche Nachfrage präsentiert ist, ebenfalls durch Wiederholung als sprachliches Angebot nutzt. Sie zeigt damit, daß sie das Gespräch bereitwillig als Lernsituation nutzt.

Ein weiterer deutlicher Hinweis findet sich in dem Gespräch RDA: Dort berührt Carole in Z. 31-34 mit einer Nachfrage ein grammatisches Problem, das in der hier vorliegenden Interaktion behandelt worden ist (nämlich den Unterschied zwischen verschiedenen Tempusformen am Beispiel "on a payé" versus "on payait"; UNI Z. 95-111). Nach der Klärung der inhaltlichen Seite bietet Carole die korrekte Form an (33: "on devait"), die Petra auch bereits formuliert hat (33), und fragt dann nach: "tu te rappelles de la règle". Mit diesem Rückbezug auf die früher stattgefundenene Sprachbearbeitung markiert sie deutlich die übergreifende Relevanz solcher Aktivitäten; sie manifestiert - wenn auch in weniger bedrohlicher Weise als beispielsweise Marlène gegenüber Irma (vgl. Kap. 2.2.2) - die Erwartung, daß Petra aus der früheren Bearbeitung gelernt hat. Petra bestätigt ähnlich wie Irma durch nachdrückliche Ratifizierung diese Erwartung als gerechtfertigt und zeigt mit anschließendem abschwächenden Lachen, daß ihre Nichterfüllung das rituelle Gleichgewicht gefährden würde.

Die Gesprächspartnerinnen agieren also - nicht nur im vorliegenden Gespräch, sondern interaktionsübergreifend - einen didaktischen Vertrag aus.

Sprachbearbeitung im Dienste der Verständigungssicherung hingegen spielt in dieser Interaktion keine große Rolle. In Z. 135 liefert Carole einmal eine selbstinitiierte Selbstreformulierung ("bourse' (..) de l'état' . bOURse ça veut dire qu'ils reçoivent de l'argent"), auf die Petra - die keine Anzeichen eines Verstehensproblems gegeben hat - mit unspezifischer Ratifizierung antwortet. Ein einziger ausgebauter Fall findet sich in Z. 79-83 (s.o. Bsp. 14), wo eine Sprachbearbeitungssequenz dadurch ausgelöst wird, daß Petra eine Nachfrage Caroles nicht versteht.¹¹⁷ Caroles Aktivitäten in dieser Sequenz (Antwortvorgaben, Rephrasierung, Reformulierung) dienen zunächst der Sicherung der inhaltlichen Verständigung. Diese ist in Z. 82-83 gewährleistet (was sich an Petras Fähigkeit zur Antwort zeigt); Carole schließt dann aber noch eine Lehrsequenz an, in der sie das ursprünglich problematische Wort zum Gegenstand einer ausführlichen Erklärung macht.

Auch Hilfeleistung für das Formulieren spielt in der Interaktion keine große Rolle. Petra fordert an keiner Stelle im Gespräch Hilfe für die Versprachlichung ihrer inhaltlichen Beiträge an. Die Expertin ihrerseits bietet Versprachlichungshilfe selten an. Sie leistet zwar gelegentlich Beiträge, die ein potientiell sprachliches Angebot (interaktive Vervollständigung oder Formulierungshilfe) enthalten (91-92, 147f, 157, 194f, 205, 230, 251); doch formuliert sie diese meist so, daß sie ebenso eine inhaltliche Nachfrage darstellen können. So in Z. 194f, wo sie Petras Äußerung "s'il y a un problème' . av,ec ." durch "un élève" ergänzt, das sie mit steigender Intonation äußert, oder in Z. 230, wo ihre nach einer Ratifizierung geäußerte Formulierung "pour faire le rEste," sowohl inhaltliches Verständnis zeigen bzw. sichern als auch eine sprachliche Vervollständigung anbieten kann etc.

Aufschlußreich ist ein Ereignis in Z. 192: Petra formuliert mit deutlichen Verzögerungen "cours de . . pédago:". Carole ergänzt "gie", macht damit ein eindeutig sprachliches Angebot; ihr anschließendes Lachen, das als imagewahrende Maßnahme gesehen werden kann, deutet darauf hin, daß sie sich über die Angebrachtheit oder Zulässigkeit ihrer Aktivität nicht sicher ist.

Petra ratifiziert zwar die (uneindeutigen) Beiträge ihrer Partnerin gelegentlich auch als Formulierungshilfe, wenn sie selbst noch mit dem Formulieren beschäftigt ist (z.B. 92, 148, 157, 195, 205, 230, 251). Doch scheint sie auch diese Angebote kritisch zu prüfen, wie der Ausschnitt in Z. 170-171 zeigt: Petra ist hier im Formulierungsprozeß begriffen ("et:"); das erste Angebot ihrer Partnerin "deux ans" ignoriert sie zunächst, weil es für ihre Äußerungsabsicht offenbar zu früh kommt: Sie fährt fort mit "puis", bevor sie das erneute Angebot "deux ans" dann doch aufnimmt. Den zweiten Vorschlag "En école," ignoriert sie: Sie stellt dar, daß er ihrer Äußerungsabsicht inhaltlich nicht entspricht, indem sie mit "n'importe: . où" abschließt. Offenbar prüft sie die (potentiellen) Angebote ihrer Partnerin kritisch auf deren (zeitliche und inhaltliche) "Brauchbarkeit" hinsichtlich ihrer Äußerungsabsicht. Damit zeigt sie deutlich, daß sie die Verantwortung für ihre Äußerungen selbst übernimmt.

¹¹⁷Daß solche Fälle selten vorkommen, liegt sicher unter anderem daran, daß Petra während des gesamten Gesprächs wesentlich mehr redet als Carole.

Beide Interaktantinnen machen also durch ihr Verhalten deutlich, daß Hilfe beim Versprachlichen der Expertin nicht eindeutig zukommt. Sie behandeln sprachliche Hilfeleistung nicht als interaktionsrelevante (Teil-)Aufgabe des sprachlichen Anliegens.

Regeln der Sprachbearbeitung: Ausrichtung an "echtem Bedarf"

Die Gesamtheit der sprachbehandelnden Aktivitäten in dieser Interaktion läßt erkennen, daß die Interaktantinnen bei der Verfolgung ihres Lehr-Lernanliegens offenbar bestimmten impliziten Regeln folgen.

Obgleich Petra, wie wir gesehen haben, das Gespräch oft willig als Lernsituation nutzt, finden sich im Gespräch andererseits auch Fälle, wo sie ein relativ offensichtlich sprachliches Angebot (Formulierungshilfe oder Lehre) nicht explizit als solches nutzt. So nimmt sie in Z. 54 Caroles Begriffsangebot, das explizit als sprachbezogene Aktivität markiert ist ('en france' on dit ' . écOIE' d'apprentissAgE' ...'), lediglich mit einer Ratifizierung zur Kenntnis. In Z. 202 behandelt sie Caroles Formulierung "cours poliTIque, alors" (für 'cours de marxisme-léninisme') mit einer Bestätigung als verständnissichernde Nachfrage. In Z. 268-273 reagiert sie auf die wiederholten Reformulierungen von 'avoir la pratique' ("... mEttre en praTIque", "vous faites la pratique"), die Carole im Anschluß an ihre zögernde Ratifizierung (" . . ou:I:") liefert, ebenfalls lediglich mit Bestätigung. Ebenso in Z. 44-45, wo Carole zunächst ihre Ausführung "je suis allée' après la d/ . dixième classe' . à l'écol:e'" paraphrasiert mit "à la onziEme' et à la douziEmE classe," und sich anschließend selbst korrigiert ("DANs la onzième' ..."), und in Z. 135 auf Caroles selbstinitiierte Selbstreformulierung von "bourse" (s.o.). In NOEL findet sich ein weiterer, sehr deutlicher Fall (76-79): Carole nimmt hier ein Element aus Petras Äußerung ("grand-mère") in einer präzisierenden Nachfrage auf (76-77: "la mère à ta mère' ou ...") und schließt nach Petras Antwort eine Erklärung an: "en france on dit grand-mère . paternelle de pater en latin ça veut dire . père donc paternelle" (77-79). Sie bietet also eine sprachliche Aktivität an, für die sie erst mit ihrer eigenen Nachfrage einen Anschlußpunkt herstellt. Petra weist die Aktivität zwar nicht zurück, doch beschränkt sie sich auch hier auf einfache Ratifizierungen.

In allen diesen Fällen hat Petra ihre eigenen Gesprächsbeiträge bereits selbst formuliert, ohne Begriffsunsicherheit oder Formulierungsprobleme bzw. Verständnisschwierigkeiten zu manifestieren. Sie zeigt mit ihrer Reaktion an, daß das (potentielle) Angebot keinen Bedarf ihrerseits deckt.

Daß die Frage danach, ob ein "echter" Bedarf an Sprachbehandlung besteht, offenbar relevant ist, zeigt sich noch in anderer Weise. In Z. 183 beispielsweise korrigiert Carole einen Aussprachefehler Petras ("courS" -> "cours"); Petra ratifiziert. Als sie nicht sofort inhaltlich fortfährt (ca. 2 Sekunden Pause), behandelt Carole dies als Aufforderung zu Erklärung und formuliert eine generelle Regel ("le /Ese/ ne se proNONcE ,pas"). Petra fällt mit massiver Ratifizierung ein ("ouI & oui & oui, . . je SAIs,"), "beweist" dann, daß sie den durch die

Ausspracheveränderung entstehenden Bedeutungsunterschied kennt, indem sie die andere Form in passende Kontexte einbettet ("la COURse' euh . faire des cOURses' et tOUt ça,"): Sie demonstriert ihre Kenntnis der Problematik. Einen erneuten Erklärungsansatz Caroles (185f: "ouI, mais (..) un cOURs de français' s'écrIt avec un S ,à la fin") blockt sie wiederum mit massiver Ratifizierung ab ("oui & ouI' je sais"); auf Caroles Echofrage "tu sais" bestätigt sie nachdrücklich ("oui & ouI,"). Dann fährt sie im Thema fort. Sie bringt deutlich zum Ausdruck, daß ihr Wissen in diesem Punkt weitere Erklärungen überflüssig macht. Solche sind offenbar nur dann angebracht, wenn sie dafür einen Bedarf sieht.

Ein weiteres Beispiel dafür enthält das Gespräch RDA (151-161): Carole korrigiert einen Grammatikfehler in Petras Äußerung (151: "m/on/ n'a parlé" -> "m'en ont parlé"). Petra setzt erneut an ("m/ m'en"), Carole vervollständigt ("ont parlé"), Petra startet einen weiteren Versuch, der von einer Pause gefolgt ist ("m/on/ . . ."). Daraufhin bietet Carole mit einer expliziten metadiskursiven Frage (152: "tu veux que je t'explique") Erklärung an. Petra lehnt ab ("non") und versucht erneut, selbst zu einem Resultat zu kommen. Hier macht sie sehr deutlich, daß Aktivitäten der Expertin nicht erwünscht sind, solange sie der Meinung ist, ihrer nicht zu bedürfen. (Sie entwickelt dann, unter Ignorieren bzw. Zurückweisen weiterer Hilfsangebote Caroles (153), eine eigene Form und legt diese offenbar Carole zur Kontrolle vor ("mes parents m'ont parlé . ou"). Erst anschließend - nachdem sich gezeigt hat, daß sie ohne Hilfe nicht zum Ziel kommt - akzeptiert sie dann doch eine längere Erklärung ihrer Partnerin und bestätigt deren Angemessenheit durch Darstellung von Verstehen und Etwas-Neues-Erfahren (158 "Ah", 159 "oui j'ai compris").)

Präferenz für "Minimalform"

Bei den Sprachkorrekturen in UNI sind kurze und lange Sequenzen zu unterscheiden. Ein Beispiel für die wesentlich häufigeren kurzen Korrektursequenzen findet sich in Z. 77 (s.o. Bsp. 14): Die Expertin bietet nur ein Formulierungselement an, definiert damit ein Element in der Äußerung ihrer Partnerin als problematisch und nimmt gleichzeitig eine Korrektur vor. In anderen Fällen rephrasiert sie zusätzlich ein Minimum des Äußerungskontextes des korrigierten Elementes (z.B. Z. 9-10: "a encore existé" -> "existait / encore"; Z. 22: "tou/s/ était" -> "tout était"). Die Nichtexpertin ratifiziert jeweils die Korrektur, indem sie das angebotene Element in ihre Äußerung integriert; damit ist die Sprachbehandlung abgeschlossen. Die Sequenzen enthalten sozusagen das absolute Minimum dessen, was für die Durchführung einer Korrektur notwendig ist. (Weitere Beispiele für kurze Korrekturen in Z. 32a, 33, 47, 55, 70, 118, 127 usw. usw.)

Erheblich seltener sind längere, ausgebaute Sprachbehandlungssequenzen (Z. 79-87; s.o. Bsp. 14; 95-111; Ansätze in 183-187; 303-312). In diesen verwendet die Expertin gehäuft und in verschiedenen Kombinationen zusätzliche Verfahren wie metasprachliche Markierungen, Normmarkierungen, Regelformulierungen, Wiederholungen, Résumés, Anweisungen, Gegenüberstellung richtiger und falscher Form.

Die Interaktantinnen scheinen im Gespräch einer Präferenz für die "Minimalform" von Korrekturen zu folgen. Für diese Annahme spricht die Tatsache, daß dies die weitaus häufigste Form der Durchführung ist. Das Vorkommen langer Sprachbehandlungssequenzen scheint dem zunächst zu widersprechen. Aber auch die sehr langen Sprachbehandlungssequenzen beginnen (mit Ausnahme derer in Z. 79-87, die sich aus einem Verständnisproblem entwickelt) alle mit einer Aktivität, die sich in einer Minimal-Korrektur erschöpfen könnte.

So bietet Carole in Z. 95 für Petras Formulierung "on a: payé" zweimal zunächst nur ein korrigierendes Element an ("ON payait,"; "PAyAIt,"), und erst als Petra dieses nicht korrekt wiederholt ("on PAye"; "on A payé,"), beginnt sie eine längere Erklärung.

In Z. 183 ist Caroles weiterer Erklärungsansatz offenbar dadurch ausgelöst, daß Petra die kurze Aussprache-Korrektur ("cours") zwar durch Wiederholung ratifiziert, aber nach Caroles Bestätigung nicht sofort thematisch fortfährt (s.o.): Sie ratifiziert erneut, worauf Carole das falsche Element gegenüberstellt ("pAs courS,"), möglicherweise um die Aktivität zu verdeutlichen. Petra macht aber immer noch keine Anstalten, fortzufahren; es entsteht eine Pause, und erst daraufhin erklärt Carole, indem sie eine Regel formuliert.

Die längere Behandlung eines Ausspracheproblems ("/za/") in Z. 303-312 beginnt Carole ebenfalls mit einer kurzen Korrektur ("çaA,"), die Petra aber mit fragender Intonation ratifiziert ("ça"). Darauf verdeutlicht Carole wiederum zunächst die Aktivität mit einer markierten Gegenüberstellung ("mhm pas /za/ mais ÇA,") und schließt erst, als eine Pause entsteht, eine expliziter formulierte Erklärung an.

Gelegentlich zeigt Carole auch im Rahmen relativ kurzer Sprachbearbeitungssequenzen zusätzliche Aktivitäten (Gliederungssignal, metasprachliche Normmarkierung, Gegenüberstellung): "a(l)ors . en allemand' on dira des région:s' ..." (16); "Ah oui, . on dira plutôt' peut-être(e) ..." (59); "(?dix)/ eh/ en fran/' on dit pAs' ..." (113); "on dit ... mais . pAs' ..." (247-148). Auch dies scheint der Annahme einer Präferenz für die Minimalform zu widersprechen. Es ist aber festzustellen, daß Carole solche Verfahren systematisch nur in Fällen anwendet, wo sie eine Sprachbehandlung nicht *unmittelbar* an das problematische Element anschließt. So liegt in Z. 14-16 zwischen dem Bezugsausdruck "land" (14) und seiner Bearbeitung (Z. 16) eine verständigungssichernde inhaltliche Aushandlung, in Z. 57-59 liegen zwischen Bezugselement ("arrondissement") und Bearbeitung eine zögernde Ratifizierung der Expertin, eine nachgeschobene explizite Nachfrage der Expertin und eine inhaltliche Fortsetzung, in Z. 111-113 mehrere inhaltliche Fortsetzungsschübe sowie Ratifizierungen der Partnerin, in Z. 246-247 zusätzlich ein Selbstkorrektur-Versuch Petras bezüglich eines anderen Elementes.

Die zusätzlichen Aktivitäten sind also offenbar funktional, indem sie den Fokuswechsel vom inhaltlichen Austausch zu Sprachbearbeitung kontextualisieren: Carole bearbeitet damit ein potentiell Verständnisproblem bezüglich der Zuordnung der Aktivitäten.

Diese Beobachtungen legen die Vermutung nahe, daß Caroles häufige Mißachtung der eingangs explizit festgelegten Regel, erst nach Abschluß des jeweiligen Satzes zu korrigieren (s.o.), ebenfalls funktional ist: Die Unterbrechung selbst scheint - an geeigneter Stelle - eine Methode

zu sein, um zumindest den Fokuswechsel auf die Sprache ohne zusätzliche Aktivitäten zu verdeutlichen.¹¹⁸ Daß verdeutlichende Maßnahmen durchaus angebracht oder notwendig sein können, zeigen einige Fälle, in denen Korrektur-Aktivitäten mißverstanden oder nicht vollständig erfaßt werden. In Z. 113 verdeutlicht Carole mit ihrer Aktivität zwar einen (letztlich annullierten) Korrekturansatz, markiert aber das Bezugselement offenbar nicht hinreichend. Petra bezieht die Aktivität falsch, und zwar auf das *letztgenannte* Element, wie ihre Nachfrage "bon marché pas" verdeutlicht. In Z. 205 leistet Carole im Anschluß an Petras Formulierung "TOUs les étudiants/r/ . étaient: euh . obligés' . de faire" einen Beitrag ("de sUIvre ces cours, là"), in dem sie in Minimalform eine Korrektur mit einer potentiellen Fortführung verbindet. Petra aktiviert daraus nur das zweite Element, nämlich das Potential der interaktiven Vervollständigung ihrer Äußerung. Ebenso in Z. 92, wo sie aus Caroles Intervention ("une chambre universitairE" auf "un chAMbre:") ebenfalls die potentielle interaktive Vervollständigung (das letzte Element der Äußerung), nicht aber die Korrektur des Artikels aufgreift. Und in Z. 118 aktiviert sie nur die letzte der beiden Korrekturen, die Caroles Äußerung potentiell enthält ("de bElLEs chambres" als Bearbeitung von "des: . . beAUx chambres"). Sie scheint in diesen Fällen die anderen Elemente von Caroles jeweiliger Äußerung als minimale Kontextaufnahme zu interpretieren. Dies zeigt, daß neben der Verdeutlichung der Aktivität selbst ein weiteres Problem darin liegt, die Bezugselemente eindeutig zu kennzeichnen, insbesondere wenn mehrere gleichzeitig bearbeitet werden.

Imagegefährdende Sprachbehandlung

Ogleich in dieser Interaktion Sprachbearbeitung als zentrales Anliegen definiert ist, weisen an einigen Stellen imagewahrende Maßnahmen darauf hin, daß bestimmte Vorkommnisse oder Handlungen bedrohlich sind.

So in Z. 303-312. Hier entwickelt sich eine lange Sprachbehandlungssequenz aus einer Aussprachekorrektur, die Carole zunächst auf ein konkretes Element bezieht (303: "ÇA," s.o.). Dann formuliert sie das Problem explizit und in generalisierter Form: "souvENt tu dis' . /zA/ a beaucoup changé, et c'est ÇA," (303-304). Petra führt darauf ihren erstsprachlichen Dialekt als Ursache an (304: "c'est le dialEctE: . de ,saxe") und schiebt eine nicht klar verständliche Äußerung nach, mit der sie vermutlich ihre diesbezügliche Unfähigkeit generalisiert ("(?chais pas dire)"). Dieser Teil des Gesprächs ist von gemeinsamem Lachen begleitet. Im folgenden versucht Carole, zum Thema zurückzuleiten (305-306), aber Petra führt die Frage des Ausspracheproblems fort. Sie expliziert das phonetische Phänomen im Sächsischen (306-308), dann erörtern die beiden die Frage, ob Petra dieselbe Eigenart im Deutschen habe oder nicht (308-311). Diese Sequenz enthält mehrere Hinweise darauf, daß das Ereignis eine Imagebedrohung darstellt: das erwähnte gemeinsame Lachen, Caroles Versuch, zum Hauptthema zurückzuleiten

¹¹⁸Die Häufigkeit dieses Verfahrens (Fremdkorrektur *vor* der nächsten übergaberelevanten Stelle) steht dem Befund von Schegloff & Jefferson & Sacks entgegen, daß eine Fremdkorrektur äußerst selten vor dem nächsten Turn von der PartnerIn initiiert oder ausgeführt werde (1977:373). Schegloff et al. sprechen dabei allerdings von

und diesen Austausch zu beenden, und die Tatsache, daß Carole in dieser Sequenz einen Fehler in Petras Äußerung (307-308: "on:/r/ chANge beaucoup: /z/ et . /s/") nicht behandelt, obgleich sie sonst praktisch jeden Fehler korrigiert.

Es stellt sich die Frage, wodurch hier eigentlich die Bedrohung verursacht ist. Im Gespräch RDA findet sich eine vergleichbare Sequenz (287-296). Hier thematisiert Carole ebenfalls ein generelles Ausspracheproblem, nämlich Petras Eigenart, Wörter in einem Uvularlaut ausklingen zu lassen¹¹⁹ ("quand tu parles' à la fin' des mots tu dis un /Er/"). Auch in dieser Sequenz leisten die Teilnehmerinnen zahlreiche Imageaktivitäten: Caroles explizite metadiskursive Einführung (287-288: "il faut que je te dise quelque chose"), ihr Erklärungsangebot, daß das Problem Petra nicht bewußt sei (290: "chais pas si tu as remarqué"), ihr Rechtfertigungsangebot des sächsischen Akzents (292-293: "c'est peut-être (..) le dialecte euh: saxe"), ihre explizite Relevanzrückstufung (291 "c'est pas grave mais juste ..."), gemeinsames Lachen (293).

Was diese beiden Vorfälle verbindet, ist der Gegenstand der Bearbeitung, nämlich ein generelles Ausspracheproblem. Korrekturen der Aussprache werden in diesem Gespräch nicht generell als imagegefährdend behandelt (wie beispielsweise der Verlauf der Korrektur von "cours" in Z. 183 zeigt). Das Problematische an diesen Ereignissen ist möglicherweise die Generalität: Carole sagt Petra damit indirekt, daß sie sozusagen ständig fehlerhaft redet. Hinzu kommt, daß solche Eigenheiten der Aussprache möglicherweise außerhalb der Möglichkeit bewußter Kontrolle liegen (so bestätigt Petra in RDA, daß dies ihr selbst nicht bewußt sei), d.h. sie können auch schwerlich intentional bearbeitet werden.

Einen anders gelagerten Fall zeigt die Sequenz in Z. 83-89 (s.o. Bsp. 14). Wir haben gesehen, daß Carole ein Verständnisproblem zum Anlaß für eine ausgebaute Sprachlehrsequenz nimmt: Sie erklärt Petra in generalisierter Form, wie eine adäquate Antwort auf ihre ursprüngliche Frageformulierung "depuis combien de temps" lauten müßte; dabei entwirft sie einen "Modelldialog" mit expliziten Handlungsanweisungen ("et toi' tu me réponds' ..."), den sie abschließend in komprimierter Form wiederholt (s.o.).

Im Anschluß reformuliert Petra ihre Aussage lachend unter Verwendung der gerade erklärten Formulierung: "(en riant) depuis . trois ans' (souriant) j/E/ fais mes études' (rit)". Carole ratifiziert und evaluiert: "(en riant) ouais' + très bien (rit)". Sie präsentiert diese Aktivität scherzhaft, womit sie andeutet, daß diese ihr nicht ernsthaft zusteht (obgleich sie vom Aktivitätenablauf her ja durchaus einen Sinn ergibt). Petra fällt erneut mit Lachen ein (89).

Das gemeinsame Lachen im Rahmen von Sprachbearbeitung ist auffällig; es kommt in diesem Gespräch mit Ausnahme der o.g. Bearbeitung eines generellen Ausspracheproblems nicht vor. Es ist nicht ohne weiteres faßbar, woraus die Imagebedrohung resultiert, die hier offenbar bearbeitet wird. Diese Sequenz weist aber Aktivitäten auf, die sonst im Gespräch ebenfalls nicht vorkommen: nämlich die "Modell"-Bildung, eine konkrete Handlungsanweisung und Caroles

"Conversation" allgemein, nicht von Gesprächen mit einem etablierten didaktischen Vertrag.

¹¹⁹Vgl. beispielsweise UNI Z. 266: "on/r/".

explizite Evaluation.

Der Ablauf dieser Sequenz - inhaltliche Erklärung -> Präsentation eines "Modells" mit konkreten Anweisungen -> komprimierte Wiederholung ("Merksatz") -> Ratifizierung und "Anwendung des Gelernten" (als offensichtlich rein formale Aktion, da inhaltlich bereits alles geklärt ist) -> "abschließende Bewertung" - erinnert stark an schuldidaktische Lehrverfahren.¹²⁰

Es hat den Anschein, als ob die Interaktantinnen einen solchen hier scherzhaft imitierten. Wenn wir diese Interpretation zugrundelegen, markieren die Teilnehmerinnen durch die scherzhafte Inszenierung eine Grenze: Obgleich die Situation übereinstimmend als Lehr-/Lernsituation definiert und konstituiert wird, darf sie nicht wie eine "klassische" schulische Lehr-/Lernsituationen gestaltet werden.

Das doppelte Interaktionsanliegen

Wie bereits gesagt, legen die Gesprächspartnerinnen zu Beginn des Gesprächs Sprachbehandlung als *eines* (2: "aussI") ihrer Interaktionsanliegen fest. Das andere Anliegen, das sie im Gespräch verfolgen, ist ein inhaltlicher Austausch über das Schul- und Bildungssystem der ehemaligen DDR und Petras Ausbildungsgeschichte.

Die beiden Interaktionsanliegen erscheinen im Detail des Gesprächsverlaufs als mehr oder weniger gleichrangig. Die Gesprächspartnerinnen nutzen zahlreiche Anschlußpunkte für Sprachbearbeitung, aber sie nehmen das Thema immer wieder da auf, wo sie es verlassen haben; der inhaltliche Austausch geht auch in längeren Sprachbehandlungssequenzen nicht unter. Auch macht ein Vorfall in Z. 166-168 deutlich, daß die Teilnehmerinnen Aufmerksamkeit für den inhaltlichen Austausch erwarten und einfordern: Petra bemerkt auf eine Frage Caroles, diese Information bereits gegeben zu haben ("j'ai déjà dit"), Carole entschuldigt sich daraufhin, Petra reagiert mit einem Lachen.

Einige Textstellen lassen die "Gewichtung" jedoch in einem etwas anderen Licht erscheinen, z.B. die Passage in Z. 254-257. Petra projiziert in Z. 254 eine Fortsetzung, die sie dann aber nicht einlöst; ihre Äußerung ist stark verzögert, signalisiert Nachdenken, ohne eine inhaltliche Richtung anzuzeigen ("... et puis: 'oui: . mh::"). Nach einer weiteren, sehr langen Pause (6s) gibt sie, prosodisch deutlich abgesetzt (sehr leise), einen account ihrer Beschäftigung: Sie ist auf der Suche nach einem Thema (255: "qu'est-ce qu'on (?peut dire) encore"). Dann steigt Carole offenbar in diese Überlegung ein. Sie gibt hier (255) und im folgenden, nachdem Petra das Problem durch eine explizite Frage an sie weitergibt (256), ebenfalls ein deutliches Display von 'Suche' (Pausen, Zögerungen, vermutlich einen abgebrochenen inhaltlichen Beginn, "Auszeit"-

¹²⁰In dieser Sichtweise stellt Caroles unernst präsentierte Evaluation eine "typische LehrerInnenaktivität" dar, der ihre Aktivität als "Lehrerfrage" ausweist, d.h. als ein spezifisch schulisches Fragemuster (Ehlich 1981, Ehlich & Rehbein 1977). Auch Bange schreibt der Evaluation eine Schlüsselrolle im *institutionellen Sprachunterricht* zu, weil darin die starke Zentrierung der Interaktion auf Erwerb und die damit verbundene "élimination potentielle ... du *topic de communication*" besonders deutlich zum Ausdruck komme (1992:79). Hier geht es offensichtlich um die *Form* der Aktivität, denn Caroles ansonsten im Gespräch durchaus übliche Bestätigung der Richtigkeit (durch einfache Ratifizierung) ist nicht problematisch.

Signale "voyons,", "(at)tends,") bis sie schließlich in Z. 257 eine Frage formuliert.

Die beiden Gesprächsteilnehmerinnen stellen hier dar, daß sie gemeinsam einige Mühe darauf verwenden müssen, inhaltliche Aspekte für den weiteren Austausch zu finden. Im Gespräch finden sich noch einige solcher Aktivitäten in weniger ausgebauter Form (93, 155, 259f, 298-300), mit denen die Teilnehmerinnen mehr oder weniger offensichtlich die Frage behandeln, was es noch zum Thema zu sagen gäbe.

Diese Äußerungen wären für sich genommen sicher nicht bemerkenswert, sie könnten auch einfach die Überlegung widerspiegeln, was beispielsweise der Vollständigkeit halber noch zum Thema gesagt werden müsse o.ä. Zusammengekommen erwecken sie jedoch eher den Eindruck, daß der inhaltliche Austausch kein echtes Anliegen dieser Gesprächspartnerinnen ist, daß sie sich nicht wirklich etwas mitzuteilen haben, sondern eher reden, um zu reden. Darauf liefert die Abschlußsequenz dieses Gesprächs einen weiteren Hinweis: Der Austausch mit dem hinzukommenden Klaus zeigt, daß die Gesprächspartnerinnen offenbar die Vorgabe haben, eine bestimmte Zeit lang zu reden (315-Ende).

Weiteren Aufschluß gibt ein Blick in die anderen Gespräche zwischen diesen beiden Personen. Das Gespräch RDA ist ebenfalls mit deutlichen accounts von Themensuche durchsetzt (75-77, 224-225, 297, 314, 331, 386-402). In NOEL findet sich eine Sequenz (165-166), in der nach wechselseitigen Ratifizierungen und einer Häufung von Pausen, Strukturierungssignalen ("voilà,", "et puis' voilà") und Gemeinplätzen ("c'est comme ça,") Petra schließlich explizit eine Themensuche formuliert: "(rit) chercher un autre thème". Die Interaktantinnen entwickeln das Gespräch eine Weise assoziativ weiter, ohne bei einem Thema zu verweilen, während sie eine Zeitschrift durchblättern. Schließlich macht Carole einen Vorschlag: "veux-tu: que je t'explique les programmes français' ..." (188-189). Petra antwortet zurückhaltend ("je sais pas") und begründet: "ce n'est . pas une ex/ eh une discussion (?pour qu'on) explique" (189-190). Damit stellt sie Sprachbehandlung als das eigentliche bzw. primäre Anliegen der Interaktion dar. Möglicherweise ist es auch in UNI so, daß um des Redens willen geredet wird oder genauer: daß das Reden in erster Linie die Funktion hat, "Material" für sprachbearbeitende Aktivitäten zu liefern. Der inhaltliche Austausch wäre dann dem sprachlichen Anliegen der Interaktion im Prinzip untergeordnet.

Abgesehen von den punktuellen Accounts dafür, daß der Inhalt des Gesprächs mehr oder weniger sekundär ist, werden in der Durchführung der Interaktion aber beide Anliegen als gleichrangig behandelt: Der inhaltliche Austausch wird thematisch kohärent gestaltet und muß zumindest prinzipiell das Interesse der Teilnehmerinnen treffen (vgl. auch RDA, wo das Gespräch thematisch viel weniger festgelegt erscheint, wo aber ein Vorschlag Petras (400-402: "voudrais-tu encore (..) savoir quelque chose (..) de la vie quotidienne (..) des russes") von Carole offenkundig aufgrund mangelnden Interesses abgelehnt wird: "bof (..) non les russes . pas trop").

2.6.3 Zusammenfassung

Die Gesprächspartnerinnen verfolgen in dieser Interaktion zwei Anliegen parallel: einen inhaltlichen Austausch über das Bildungssystem der ehemaligen DDR und Sprachbearbeitung. Obgleich diese beiden Anliegen insgesamt als gleichrangig erscheinen, wird in manchen Details deutlich, daß Sprachbearbeitung das primäre Interaktionsanliegen ist und daß mit dem thematischen Austausch in erster Linie Material für sprachbearbeitende Aktivitäten produziert wird.

In der Interaktion stellen die Teilnehmerinnen Positionen unterschiedlicher Kompetenz bezüglich der Kommunikationssprache her und agieren entsprechende Rollen aus: Petra übernimmt die Rolle einer - kritischen - Nichtexpertin, Carole die einer Expertin. Petra markiert ihre Nichtexpertinnen-Position u.a. gelegentlich durch ausdrücklichen Verweis auf die Quelle punktuellen Wissens, womit sie sich als "non-authoritative source" (Pomerantz 1984) dieser Wissensbestände ausweist.

Die Interaktantinnen legen zu Beginn des Gesprächs eine sprachliche Aufgabe (Korrigieren) explizit fest und handeln die Art ihrer Durchführung aus. (Eine solche explizite Festlegung einer sprachlichen Aufgabe zu Beginn des Gesprächs konnten wir bisher nicht beobachten. In SU II löst erst ein lokales Interaktionsereignis die Sequenz aus, in der das Bestehen einer entsprechenden Aufgabe explizit thematisiert wird; dies dient eher dazu, die entstandene Störung des rituellen Gleichgewichts lokal zu beheben; s.o. Kap. 1.4.1.) Diese Aufgabe der Sprachlehre verfolgen die Interaktantinnen im Verlauf des Gesprächs, wobei sie mit der Häufigkeit sprachbearbeitender Aktivitäten und der Art ihrer Ausführung deren hohen Stellenwert deutlich machen. Sprachbearbeitung im Dienst der Verständigungssicherung spielt in der Interaktion keine große Rolle; sie wird als nicht bzw. selten notwendig dargestellt. Die Leistung von Formulierungshilfe wird nicht als bestehende Aufgabe behandelt; obgleich die Expertin gelegentlich entsprechende Aktivitäten leistet, stellt sie deren Angemessenheit als unsicher dar.

Die Interaktantinnen gestalten die Sprachbehandlung in der Interaktion offenbar nach gewissen (impliziten) Grundregeln. Zum einen lassen sie trotz der zentralen Bedeutung, die Sprachbehandlung im Gespräch hat, eine Präferenz für einen möglichst geringen Aufwand erkennen, d.h. sie leisten nur so viel Aktivität, wie für eine effektive und verständliche Durchführung notwendig erscheint. Diese Regel ist offenbar sehr stark, denn häufig wird zu ihren Gunsten auch die anfängliche Vereinbarung über die Durchführung von Korrekturen verletzt.

Zum anderen behandeln die Interaktantinnen sprachliche Aktivitäten nur dann als angebracht und wünschenswert, wenn diese einen echten Bedarf der Nichtexpertin decken (vgl. die entsprechende Beobachtung in den Gesprächen mit Irma; Kap. 2.2.2). Schließlich scheinen trotz des akzeptierten und ausagierten Lehr/Lernanliegens bestimmte Sprachbehandlungen potentiell imagegefährdend zu sein: die Korrektur genereller Ausspracheprobleme und die Gestaltung von Sprachlehre im Stile einer "schulischen" Unterrichtssituation.

2.6.4 Situationsfaktoren

Die Gesprächspartnerinnen sind eine deutsche (Petra) und eine französische (Carole) Studentin. Sie nehmen an einem binationalen Hochschulseminar mit dem Thema "Konversationsanalyse und Spracherwerb" teil. Im Rahmen dieses Seminars sollen sie sich zunächst selbst der Erfahrung des Fremdsprachenlernens im Tandem aussetzen. Sie bilden Zweiergruppen aus einer deutschen und einer französischen TeilnehmerIn, um sich entweder über ein vorgegebenes Thema (wie in UNI) oder aber über beliebige Themen (wie in RDA und NOEL) zu unterhalten. Petra und Carole bilden ein solches Tandem-Team. Die Gespräche werden aufgezeichnet, um später im Seminar als Untersuchungsmaterial verwendet zu werden.

Das Gespräch NOEL wurde am 10.12.1990 geführt und aufgenommen, UNI am 11.12.1990, RDA am 14.12.1990.

Durch die Situierung der Gespräche im Rahmen eines Tandem-Projekts wird von vornherein der Fokus deutlich auf die sprachliche Seite der Interaktion gelegt und die Interaktionsrelevanz der sprachlichen Expertise, die Existenz einer interaktiven Lehraufgabe und damit die Ausagierung entsprechender Rollen impliziert.¹²¹

Die Situationsdefinition, die die Teilnehmerinnen in der Interaktion dar- und herstellen, ist mit dieser Ausgangssituation konsistent. Daß Sprache den primären Fokus erhält, der inhaltliche Austausch insgesamt als sekundär behandelt wird, deckt sich mit dem gegebenen Tandem-Rahmen, ebenso wie die Beobachtung, daß die Teilnehmerinnen Sprachlehre als Interaktionsanliegen behandeln.

Überraschender erscheint vor diesem Hintergrund Caroles Frage danach, ob sie die Fehler ihrer Gesprächspartnerin korrigieren solle (UNI Z. 2; s.o.). Wenn UNI das erste Gespräch der Reihe wäre, wäre Caroles Frage u.U. leichter erklärbar: Die explizite Thematisierung und Festlegung könnte als Vorsichtsmaßnahme intendiert sein für den Fall, daß zwischen den Teilnehmerinnen Divergenzen im Situationsverständnis bestehen. Der dokumentierte Teil des ersten Gesprächs in dieser Personenkonstellation, NOEL, enthält keine explizite Aushandlung dieser Frage (ob eine solche stattgefunden hat, wissen wir nicht; der Beginn des Gesprächs ist nicht aufgezeichnet). Da die Gesprächspartnerinnen bereits in diesem Gespräch zahlreiche sprachbearbeitende Aktivitäten ausführen, wäre aber anzunehmen, daß damit die Situation für das zweite Gespräch hinreichend geklärt ist.

Eine denkbare Erklärung für Caroles Frage könnte darin liegen, daß für UNI ein bestimmtes Thema vorgegeben ist, für NOEL (und RDA) hingegen nicht. Möglicherweise ist sich Carole darüber unsicher, ob diese Gesprächsaufgabe den Tandem-Rahmen außer Kraft setzt. Petra hingegen zeigt darüber keine Unsicherheit; ihre Antwort (Z. 2; s.o.) macht deutlich, daß für sie der Tandem-Rahmen "selbstverständlich" gilt.

¹²¹"SprecherInnen verschiedener Muttersprachen kommen zusammen, um sich ... gegenseitig ihre Muttersprache beizubringen." (Apfelbaum 1993:2)

Caroles manifestierte Unsicherheit kann also der Frage gelten, was in einer Kombination von "Tandem" und thematischer Vorgabe der gültige Rahmen ist; es kann aber auch eine allgemeinere Unklarheit darüber sein, was genau eine Tandem-Situation eigentlich ausmacht bzw. wie eine solche präzise zu gestalten ist.¹²² In den Gesprächen NOEL und RDA läßt sie aber eine solche Unsicherheit nicht erkennen.

2.7 "es war einmal"

2.7.1 Ein Interaktionsausschnitt

Beispiel 2.15 : EINMAL, Z. 59-63

```

59 -----
Is:      . euh:m . (vite) vielleicht soll ich auch da sAgen' daß es + .
60 -----
An: nicht SOfort . wEh tat,      oder nicht (?wEhtat),
Is:      JA,                        mhm' . . ja, (plus fort) da
61 -----
An:      . (bas) da ich keine . stAr.ke.ren: .
Is: ICH: keine: s:tärkeren schmerzen'
62 -----
An: stärkere      (?ja), . (haut) schmerz(e)n::' +      hat
Is:      (fort) stärkerEN, +      . hatte'
63 -----
An: te'      (rire) komma
Is:      . komma      euh: . . . ja, k/ kümmerte ich mich [...]
-----

```

Nachdem Andrée ihre inhaltlichen Überlegungen präsentiert und Isadora ratifiziert hat, entsteht eine Pause (ca. 2 Sekunden) (59-60): Andrée weist Isadora offenbar den nächsten Zug zu und gibt ihr Zeit zum Nachdenken. Schließlich ratifiziert Isadora nochmals, zeigt dann prosodisch einen Aktivitätswechsel an ("lauter")¹²³ und markiert ihren folgenden Beitrag prosodisch (Dehnungen) als "Diktieren": sie setzt Andrées vorherige inhaltliche Überlegung in eine fertige Formulierung um.¹²⁴ Andrée akzeptiert diese Aktivität, indem sie die Formulierung niederschreibt und begleitend rephrasiert.

In Z. 61-62 manifestiert Andrée mit der Nennung zweier alternativer Formen Unsicherheit bezüglich eines Elementes ("stär.ke.ren: . stärkere"). Isadora behandelt dies als Aufforderung und entscheidet die Frage nachdrücklich und direkt: Sie nennt mit erhobener Stimme nur die

¹²² Apfelbaum zitiert einen Ausschnitt aus einem Tandem-Gespräch, in dem ebenfalls eine Teilnehmerin Unsicherheit darüber manifestiert, was denn nun genau im Gespräch geschehen solle "[pour] enseigner' ou apprendre la langue,": ob es genüge, einfach nur zu reden, ob korrigiert werden solle, unter welchen Umständen und wie häufig, ob zusätzlich metasprachliche Erklärungen gegeben werden sollen (Apfelbaum 1993:17).

¹²³ Zum Wechsel zwischen verschiedenen Aktivitäten in Schreibinteraktionen vgl. u.a. Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1992, Dausendschön-Gay & Krafft 1995; zur Kontextualisierung von Aktivitätenwechseln durch prosodische Brüche vgl. Krafft & Dausendschön 1996:99ff, Krafft 1997.

¹²⁴ Krafft beschreibt sehr ausführlich und präzise ein "Diktat-Format" und bestimmt es als die (u.a.) prosodische Realisierung, mit der ein Sprecher "eine Formulierung als vorbedacht und wörtlich wichtig" darstellt (1997:175).

korrekte Form mit Akzentuierung der problematischen Endung; Andrée ratifiziert. Nachdem sie diesen Satzteil zu Papier gebracht hat, diktiert Isadora zusätzlich ein Satzzeichen (63: "komma"), was Andrée ebenfalls ratifiziert.

2.7.2 Die hergestellte Situation

Bei diesem Gespräch handelt es sich um eine "konversationelle Schreibinteraktion" (vgl. Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1992): Die Interaktantinnen konstituieren das gemeinsame Verfassen eines Schreibens als konversationelle Aufgabe. Es handelt sich um einen Brief, den Andrée an ihre Krankenkasse schreiben muß, um einen einige Zeit zurückliegenden Sportunfall zu schildern (vgl. Z. 1-5, 22-23, 101-107). Die Gesprächspartnerinnen stellen dies explizit als Andrées Anliegen dar: Andrée ist für die Festlegung der Inhalte zuständig, was Isadora ihr durch globale (24-25, 85, 87) und präzise Fragen (41, 48-51, 67) und hypothetische oder fragende Formulierung von Inhalten (10-11) zuweist und Andrée selbst durch Festlegung der Inhalte bestätigt. Zudem wird Andrée als die "eigentliche" Autorin des Briefes ausgewiesen (An in Z. 5 "wenn ich sage"; 20 "ich muß (..) schreib(e)n"; Is in Z. 24-26 "was wolltste denn schreiben"; 33-34 "mußte (..) reinschreiben").

Die Interaktantinnen führen das Gespräch auf Deutsch und verfassen auch den Brief in deutscher Sprache. Sprache spielt in dieser Interaktion also in zweifacher Hinsicht eine Rolle: einerseits als *Handlungsbasis*, um sich über das Geschehen überhaupt zu verständigen und es zu organisieren, und andererseits als (Teil des) *Handlungsziel(s)* in der konkreten Form des angestrebten schriftlichen Produktes.

Hinsichtlich der Sprache zeigt Andrée eingeschränkte Kompetenz und spielt die Rolle einer Nichtexpertin, indem sie Formulierungen (z.T. explizit) fragend äußert (38, 39, 40, 43, 52 usw.), Fragen nach der Korrektheit sprachlicher Elemente stellt (s.o. Bsp. 15; Z. 89), Probleme bei der Benennung von Sachverhalten manifestiert (48) und zeigt, daß manche verwendeten Begriffe und Formulierungen ihr unbekannt sind (53, 69, 84-86). Isadora demonstriert höhere Kompetenz und agiert eine Expertinnen-Rolle aus, indem sie sowohl auf Anfrage als auch initiativ Korrekturen vornimmt (43, 44-45, 48, 69, 72 usw.), einen Begriff erklärt (54-57), über Korrektheit und Angemessenheit von Begriffen und Formulierungen befindet und dabei auch Normmarkierungen verwendet (39-40, 51-52). Die Gesprächspartnerinnen stellen also mit ihren Aktivitäten ein sprachliches Kompetenzgefälle her und zeigen dessen Relevanz für die Interaktion an, indem sie Sprachbearbeitung als interaktive Aufgabe konstituieren.

Mit ihren sprachbezogenen Aktivitäten bearbeiten sie im wesentlichen zwei Aspekte: die Versprachlichung von Inhalten und die Überprüfung sprachlicher Korrektheit. Für die sprachlichen Aufgaben zeigt sich Isadora zuständig. Sie nimmt Korrekturen direkt, explizit

präskriptiv, ohne Abschwächung oder imagewahrende Maßnahmen vor; Andrée akzeptiert dies ausnahmslos und fordert ihrerseits Korrekturen an. Isadora übernimmt auch die Aufgabe der Versprachlichung, indem sie festgelegte Inhalte direkt in Formulierungen umsetzt (s.o. Bsp. 15; vgl. auch 41-42, 68ff), die sie prosodisch als fertige Resultate präsentiert. Auch Andrée macht gelegentlich Formulierungsvorschläge (39, 40, 47-48, 52, 65-66) und behandelt damit die Textproduktion als eine gemeinsame Aufgabe, zu der sie ebenfalls ihren Teil beizutragen hat. Sie formuliert ihre entsprechenden Beiträge jedoch immer als Vorschläge und häufig mit expliziter Nachfrage, womit sie Isadora das Entscheidungsrecht zuschreibt, und akzeptiert auch deren Einwände und Ablehnungen. Überdies macht sie niemals Gegenvorschläge, wenn Isadora schon eine Formulierung angeboten hat. Damit macht sie die Konzeption deutlich, daß die Versprachlichung primär Isadoras Verantwortung unterliegt.

Die Interaktantinnen richten ihre sprachbearbeitenden Aktivitäten ausnahmslos auf das angestrebte Produkt, den Brief. Im Gespräch allgemein, wo die Sprache als Mittel genutzt wird, um sich über das Geschehen zu verständigen und es zu organisieren, nehmen sie hingegen keinerlei sprachbearbeitende Aktivitäten vor. Fehler in Andréés Äußerungen, die hier auftreten, bearbeiten sie nicht, sie schenken ihnen überhaupt keine Beachtung (23-33, 47, 75, 102) - obgleich Andrée selbst ihre Sprachproduktion teilweise sichtbar kontrolliert (vgl. ihre selbstinitiierte Selbstkorrektur in Z. 105-106). Auch im Rahmen der Konversationsaufgabe "Verfassen des Briefes" zeigen die Interaktantinnen nur produktorientierte Sprachbearbeitungen. Die einzige längere Aushandlung über die Bedeutung eines Begriffs ('umknicken', Z. 53-57) widmen sie der Absicherung dessen, daß dieser für die schriftliche Formulierung vorgeschlagene Begriff dem Sachverhalt angemessen ist. Weitergehende Erklärungen werden nicht geleistet.

Dies ist deshalb besonders auffällig, weil der Gesprächsverlauf einige potentielle Anschlußstellen dafür aufweist. So veranlassen Isadoras Formulierungen (68 "am darauffolgenden tag"; 83-84 "eine ernstliche verLetzung, zugezogen") Andrée gelegentlich zu Kommentaren (69: "(?komisch)"; 84ff "ZUgeZOgen' (..) kOmisch, (...) sich . eine verLETzung' . ZUziehen' (..) find ich komisch,"). Isadora reagiert zwar auf diese Äußerungen (z.B. mit Lachen), behandelt sie jedoch nicht als Aufforderung zu weiteren Erklärungen (etwa einer Paraphrase, morphologischen Analyse o.ä.).

Auf der Ebene der Sprache als Kommunikationsmedium behandeln die Gesprächspartnerinnen Sprachbearbeitung also nicht als relevante Aufgabe. Solche Aktivitäten leisten sie ausschließlich in bezug auf den zu verfassenden Brief.

Die Aufgabe der Sprachbehandlung, so wie die Interaktantinnen sie hier definieren, weist einen deutlichen Unterschied zu der in einigen anderen analysierten Gesprächen auf: Während Sprachbehandlung dort im Sinne eines didaktischen Vertrages ein eigenes Anliegen war, das parallel zum inhaltlichen Austausch verfolgt wurde, ist sie in dieser Schreibinteraktion ein

Teilgebiet der umfassenderen Konversationsaufgabe, einen Brief zu verfassen. In dieser Hinsicht ist die hier konstituierte sprachliche Aufgabe vergleichbar mit Aktivitäten der Verständigungssicherung, die dazu dienen, den Austausch an sich zu ermöglichen. Davon unterscheidet sie sich aber in einer anderen Hinsicht, was mit ihrer Einbettung in die(se) spezielle Konversationsaufgabe zusammenhängt: Es geht um die Herstellung eines *schriftlichen* Produktes; entsprechend ist ein relevanter Ausschnitt sprachlicher Kompetenz der der Schriftsprache. Hier geht es nicht nur darum, zu sagen, was zu sagen ist, sondern dies in einer dem angestrebten Produkt angemessenen Form zu tun.

Eine solche Unterscheidung machen die Interaktantinnen mit ihren Gesprächsaktivitäten deutlich. Im Hinblick auf allgemeine Formulierung tun sie dies implizit. Z. 60-61 (s.o. Bsp. 15) gibt dafür ein Beispiel: Isadora "übersetzt" Andrées in einem inhaltlichen Aushandlungsschub geäußerte Information "daß es nicht SOfort . wEh tat" für den Brief direkt in die Formulierung "da ich keine stärkeren Schmerzen hatte". Diese lexikalische Umwandlung ist in keiner Weise Gegenstand der Aushandlung: Daß beim Übergang von der inhaltlichen Festlegung zur schriftlichen Niederlegung die Formulierung transformiert wird, behandeln die Interaktantinnen sozusagen als selbstverständlich. Weitere Beispiele sind Z. 31/41f ("daß es in einem park war" - > "ich befand mich (..) im nordpark"), Z. 67-73 ("daß es am nächsten: tag schlimmer war' und (..) deswegen" -> "am darauffolgenden tag (..) HATte ich jedoch starke schmerz(e)n (..) und fuhr deshalb (..)").

Ein weiterer als relevant behandelter Punkt, der direkt mit der schriftlichen Form zusammenhängt, ist Rechtschreibung und Interpunktion. Isadora kontrolliert diese bei Andrées Niederschrift der ausgehandelten Formulierungen: "das schreibt man . GROß' und zusammen," (44-45); "zusAmm(e)n" (69); "komma" (63); "freitag komma DEM," (88-89).

Auch Bearbeitungen der Tempusform finden statt. In Z. 52 setzt Isadora gegen einen Vorschlag von Andrée ("hab ich mich") eine eigene Formulierung durch, die ein anderes Tempus beinhaltet ("knickte ich"). Es ist nicht auszumachen, ob sie das Präteritum gegenüber dem Perfekt als dem Schreibanlaß angemessener erachtet oder ob hier einfach das Bemühen um Kohärenz im Vordergrund steht: Der Textbeginn ist im Präteritum formuliert.

Neben allgemein schriftsprachlicher Angemessenheit und Korrektheit erörtern die Interaktantinnen auch die Angemessenheit von Formulierungen hinsichtlich dieses konkreten Textes. So in Z. 24: Andrées Formulierungsvorschlag "es war einmal" für den Beginn des Briefes ist vermutlich nicht ernstgemeint, und Isadora behandelt ihn mit einem Lachen als Scherz, aber in ihrem Kommentar "das is ne ANd(e)re textSORte" benennt sie explizit die Dimension, nach der dieser Beginn unpassend ist.

Ein weiteres Beispiel findet sich in Z. 46-47: Andrée präsentiert den (scherzhaften) Formulierungsvorschlag "ALS plötzLICH" (womit sie möglicherweise an das 'Textsorten'-Ereignis anknüpft). Isadora weist diesen Vorschlag mit dem Kommentar "nein so dramatisch brauch(e)n wa's nich zu machen," zurück. Sie behandelt ihn als zwar theoretische Möglichkeit, die Ereignisse zu schildern, deren Stil für das angestrebte Produkt aber nicht passend ist.

Isadoras Aktivitäten bieten noch weitere, implizite Darstellungen dessen, was sie offenbar für angemessen hält. Die zugrundeliegenden Dimensionen sind allerdings nicht immer leicht zu fassen, weil sie nicht thematisiert werden. Betrachten wir den folgenden Ausschnitt:

Beispiel 2.16 : EINMAL, Z. 64-71

```

64 -----
An:                               (bas) kümmerte ich: . mich: .. zuNÄ:CHST(E)
65 -----
An: nicht weiter DArum'           . . Mh . und sollte ERstma:l: .
Is:                               . mhm' . (?punkt)'
66 -----
An: den/ & den MORgen . den nächsten morgen' . (?....)
Is:                               . . mh . du SOLLtest
67 -----
Is: ja nich/, . was willst du SAgen, . daß es am nächsten: tag schlimmer
68 -----
An:                               mmh           mmh mmh           am
Is: war' und daß du deswegen       euh: . ja, . am darauffolgenden tag
69 -----
An: DArauffolgen:DEN (?komisch), (?.....)           zuSAMm(e)n . dar
Is:                               (rire)   zusAmm(e)n,           (?ja)
70 -----
An: auffOLgenden tag'
Is:                               mmh' . . ja, . was war denn, hab ich/ . hatte ich je
71 -----
An:
Is: doch STÄrkere sch/ & HATte ich jedoch starke schmerz(e)n'
-----

```

Isadora gibt in Z. 65 offenbar ein Satzzeichen vor ("(?punkt)").¹²⁵ Andrées folgender Formulierungsvorschlag "und sollte ERstma:l:" (65) hingegen beinhaltet eine Fortführung des Satzes. Isadora initiiert zunächst eine Aushandlung (66-68) und setzt schließlich eine Formulierung durch, die ihr zuvor vorgeschlagenes "Satzende" berücksichtigt (68ff). Sie folgt hier offenbar einer mehr oder weniger konkreten Vorstellung von einer angemessenen Textstruktur.

Isadora setzt hier noch eine weitere Modifizierung durch: Die von Andréee eingebrachte explizite Information, den nächsten Morgen [abgewartet] zu haben, entfällt in der endgültigen Fassung. Da die Interaktantinnen dies nicht verhandeln, bleibt auch hier offen, warum Isadora die eine Möglichkeit der anderen vorzieht. Vielleicht erscheint ihr Andréees Entwurf als zu ausführlich, wohingegen sie eine knappe chronologische Darstellung favorisiert oder für angemessener hält, aber darüber kann nur spekuliert werden.

Einen anderen interessanten Aspekt weist der Ausschnitt Z. 47-49 auf. Isadora setzt gegen Andrées Vorschläge "den fuß' . (?gestochen)" (was vermutlich auf 'verstaucht' abzielt) und "geZERRt" (47-48) einen anderen Begriff durch, nämlich 'umknicken'. Auch in diesem Fall ist ihr Anliegen nicht eindeutig zu bestimmen. Sie scheint aber mit dem Begriff einer rein deskriptiven Rekonstruktion des Ereignisses - auf die sie mit ihrer Nachfrage "was bIst du denn, (..)" (48-49) abzielt - den Vorzug vor einer bereits diagnostischen Benennung zu geben.¹²⁶

¹²⁵Die Transkription ist zwar unsicher, aber Isadoras spätere Fortsetzung des Textes (68) setzt das hier offenbar vorgeschlagene "Satzende" voraus.

¹²⁶Hier könnte eine bestimmte Einstellung Isadoras bezüglich der Sach(expertis)e dahinterstecken: daß Andrées

Die hier berührten Punkte Textstruktur, Ausführlichkeit, deskriptive Darstellung betreffen möglicherweise ebenfalls die Frage der Textsorte. Sie werden auch an anderen Stellen behandelt: Andrée bringt schon in Z. 2 den Aspekt der Kürze ein, Isadora nimmt diesen nach einer ersten globalen inhaltlichen Festlegung (33-35: "ja, dann mußte ja im prinzip nur reinschreiben daß (..)") und am Ende, nach dem Durchlesen des Schreibens, indirekt wieder auf (99-100: "das rEIcht auch eigentlich, [..] fAktisch ist ja nich mehr geWEsen, ne").

Neben den genannten Aspekten behandeln die Interaktantinnen, wie die TeilnehmerInnen in anderen Expertise-Situationen auch, Fragen grammatischer und lexikalischer Korrektheit (43, 48, 62, 72, 80, 88-89; Sachangemessenheit eines Begriffs in 48, 66-67). Auch hier geht es natürlich darum, das, was zu sagen ist, auszudrücken und dies sprachlich korrekt zu tun. Mit der Ausrichtung auf ein konkretes schriftliches Produkt werden jedoch auch Aspekte relevant, die in den bisher analysierten Gesprächen keine Rolle spielten.

Unterschiede in der Sprachbearbeitung

Mit der Art und Weise, wie die Teilnehmerinnen sprachbearbeitende Aktivitäten ausführen, markieren sie zwei deutlich voneinander verschiedene Formen.

Die eine Form betrifft Fälle wie den in Z. 59-61 (s.o. Bsp. 15): Direkt im Anschluß an die Festlegung des Inhaltes präsentiert Isadora eine fertige Formulierung für das Schreiben, die Andrée unmittelbar akzeptiert.

In der gleichen Weise wird die Korrektheit des Geschriebenen kontrolliert. In Z. 61-62 beispielsweise (vgl. Bsp. 15) manifestiert Andrée Unsicherheit über eine sprachliche Form, Isadora entscheidet, Andrée ratifiziert; in Z. 80-81 korrigiert Isadora selbstinitiiert ein Element in Andrées Niederschrift, Andrée ratifiziert.

Diese Art der Durchführung sprachlicher Aktivitäten ist von Kürze, Direktheit und Effizienz geprägt.

In deutlich anderer Weise werden dagegen Versprachlichungsvorschläge bearbeitet, die Andrée einbringt und mit denen Isadora offenbar nicht einverstanden ist. Betrachten wir nochmals den Ausschnitt in Z. 65ff (Bsp. 16), wo Andrée die Formulierung "und sollte ERstma:l (..) den nächsten morgen' . (?....)" vorschlägt. Wir haben gesehen, daß Isadora hier Veränderungen durchsetzt, die die lokale Textstrukturierung und die inhaltliche Ausführlichkeit betreffen (s.o.). Sie thematisiert diese Aspekte jedoch nicht explizit, und sie weist Andrées Vorschlag auch nicht explizit zurück. Vielmehr geht sie zunächst auf die inhaltliche Seite ein: Sie greift ein Element des Vorschlags auf und stellt es als inhaltlich unangemessen dar (66-67: "du SOLLtest ja nich/,"). Dann initiiert sie eine Aushandlung des Inhalts ("was willst du sAgen,") und geht anschließend direkt zur Präsentation einer fertigen Formulierung über (68ff: "am darauffolgenden tag ...").

Aufgabe in der deskriptiven Wiedergabe des Geschehens liegt, eine "Diagnose" ihr als medizinischer Laiin jedoch nicht zukommt.

Ein ähnliches Verfahren wendet Isadora in Z. 47ff (s.o.) an: Als Andrée eine Formulierung vorschlägt ("beim laufen hab ich mich . den fuß' . (?gestochen) [...] geZERRt,"), bringt sie einen anderen Begriff ein und schließt eine inhaltliche Aushandlung an ("ja, & UMgeknickt/ & was bist du denn, (..)"), dann geht sie wiederum direkt zum Formulieren über (51ff). Eine "Kurzform" dieser Methode findet sich in Z. 81. Isadora hat die zuvor ausgehandelten Inhalte formuliert, als Andrée einen Textvorschlag ("punkt,") macht. Isadora behandelt diesen überhaupt nicht, sondern formuliert eine Fortsetzung ("um fEsts/ & ja, um fEststellen zu lassen' (..)"); sie stellt also dar, daß sie sich im Schritt der Versprachlichung befindet und diesen noch nicht abgeschlossen hat.

Die Interaktantinnen konstituieren also zwei unterschiedliche Typen von Bearbeitungsbedarf. Mit der ersten Bearbeitungsform stellen sie Elemente als eindeutig korrekturbedürftig (falsch) dar. Diese Dimension scheint hingegen in den anderen Fällen nicht zu greifen.

Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft (1992) arbeiten in der Analyse einer anderen Schreibinteraktion dieselbe durch die Bearbeitungsform konstituierte Unterscheidung heraus; sie sprechen von "kurzen" und "langen" Korrektursequenzen.¹²⁷ In den (z.T. *sehr*) langen Aushandlungssequenzen leistet die Sprachexpertin zahlreiche Imageaktivitäten: Sie führt ihren Beitrag gleich als *Vorschlag* ein, stuft die Relevanz der bearbeitenden Aktivität zurück, stellt die Bewertung als ihre persönliche Ansicht, nicht als unumstößliche Norm dar ("je trouve"); insbesondere betont sie mehrmals, daß die Formulierung ihrer Partnerin sehr gut ("très bien") sei und ihr eigener Vorschlag lediglich *besser* (im Rahmen der Textsorte "mündlicher Vortrag" und im Hinblick auf Verständlichkeit). Damit macht sie explizit deutlich, daß das Kriterium der Bearbeitung nicht "richtig versus falsch" ist, daß es nicht um eine *Korrektur* geht, sondern um eine *Verbesserung*.

Auch Isadora macht in "es war einmal" durch "lange" Sequenzen deutlich, daß diese Bearbeitungen nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit zulässig oder angemessen sind wie Korrekturen sprachlich *falscher* Elemente. Im Gegensatz zu der Sprachexpertin in "exposé" benennt sie die Bearbeitungsebene nicht explizit oder ergreift deutliche imagewahrende Maßnahmen, sondern sie umgeht das Problem: Der "Umweg" über eine Aushandlung der Inhalte und die unmittelbar anschließende Aktivierung ihrer Aufgabe "Umsetzen in eine fertige Formulierung" ist offenbar ihre Methode, um ihre eigene Textplanung durchzusetzen und Andrées Formulierungsvorschläge abzulehnen, ohne sie explizit zurückweisen oder auch nur verhandeln zu müssen. Eben damit macht sie aber deutlich, daß sie eine solche Zurückweisung als imagegefährdend betrachtet.

Isadora favorisiert in diesen Fällen zwar offensichtlich jeweils eine bestimmte Möglichkeit, sie stützt diese aber nicht durch den Verweis auf sprachliche Normen. Damit und mit ihren imagewahrenden Maßnahmen stellt sie ihre Entscheidungen als subjektive Einschätzungen dar.

¹²⁷Vgl. Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1992. In der dort analysierten Interaktion konstituieren die Teilnehmerinnen als Konversationsaufgabe nicht die gemeinsame Herstellung eines Textes, sondern die sprachliche Überarbeitung eines französischen Referates, das die beteiligte Zweitsprachen-Sprecherin verfaßt hat. Auch in

Das Kriterium ihrer Bearbeitungen ist also auch hier "Verbesserung" und nicht "Korrektur". Bei diesen Ereignissen sind aber möglicherweise noch andere Aspekte im Spiel. Isadoras Versprechungen enthalten gegenüber Andrées Entwürfen immer mehrere Modifikationen (in 65ff Textstruktur und Ausführlichkeit sowie lexikalische Veränderung, eine problematisierte Wendung entfällt durch die Modifikation; in 47ff zwei lexikalisch-semantische Veränderungen und das Tempus). Möglicherweise erscheint es Isadora - auch auf der rituellen Ebene - zu aufwendig, jeden einzelnen Punkt, der ihr veränderungswürdig erscheint, explizit zu thematisieren und zu verhandeln; die von ihr gewählte "Umgehungsstrategie" stellt eine ökonomische Methode dar, mehrere bzw. sehr komplexe Veränderungen durchzusetzen. Und schließlich greift Isadora mit ihren Veränderungen gelegentlich auch in die *inhaltliche* Seite des Schreibens ein, wenn ihre Modifikationen zur Auslassung von Informationen oder auch zu (geringfügigen) semantischen Veränderungen führen. So wird 'beim laufen den fuß verstaucht / gezerrt' zu 'beim sprung umgeknickt' (47-53), der nächste 'morgen' wird zum darauffolgenden 'tag' (66/68). Die Festlegung der inhaltlichen Aussagen unterliegt nun aber eindeutig Andrées Verantwortung (s.o.), d.h. Isadora greift damit in deren Zuständigkeitsbereich ein. Die Umgehungsstrategie ermöglicht es ihr anscheinend, dies zu tun, ohne daß es allzu offensichtlich wird. Dies zeigt sich besonders deutlich in Z. 81, wo Isadora darstellt, daß sie noch mit "Versprechlichen" beschäftigt sei, und anschließend -unter Ignorieren von Andrées Vorschlag (s.o.) - Inhalte formuliert, die Andrée noch gar nicht festgelegt hat.

2.7.3 Zusammenfassung

Die Interaktantinnen konstituieren das gemeinsame Verfassen eines Briefes als konversationelle Aufgabe. Sie behandeln Sprachbearbeitung als konstitutiven Bestandteil dieser komplexen Aufgabe. Im Gespräch stellen sie mit ihren Aktivitäten Kompetenzunterschiede her und agieren sie aus: Isadora spielt die Rolle einer Expertin, Andrée die einer Nichtexpertin.

Sprache spielt in der Interaktion zum einen als Mittel der Verständigung, zum anderen als Teilaspekt des zu schreibenden Briefes eine Rolle. Die Teilnehmerinnen konstituieren Sprachbearbeitung als interaktive Aufgabe, die sich jedoch nur auf das schriftliche Produkt richtet. In bezug auf die Sprache als Kommunikationsmittel finden keine sprachbearbeitenden Aktivitäten statt; daß Sprachbearbeitung auf dieser Ebene kein interaktives Anliegen ist, zeigen die Teilnehmerinnen insbesondere damit, daß sie sehr deutliche Anschlußpunkte für Sprachbearbeitung, die sich aus dem Gesprächsverlauf ergeben, nicht aufgreifen.

Für die sprachlichen Aufgaben ist die Expertin zuständig. Sprachliche Aktivitäten bestehen zum einen in der Versprechung ausgehandelter Inhalte für den Brief, zum anderen in der Kontrolle der sprachlichen Korrektheit des Schreibens.

Mit der Aufgabe von Sprachbehandlung im Hinblick auf ein schriftliches Produkt werden andere bzw. mehr Aspekte von Sprache relevant als in den bisher analysierten Gesprächen. Die Interaktantinnen behandeln neben grammatischer und lexikalischer Korrektheit auch Fragen der Rechtschreibung und Interpunktion, schriftsprachliche Angemessenheit, Textsortenangemessenheit, Darstellungsstil, Textstruktur als relevante Aspekte.

Mit deutlich unterschiedlichen Arten der Ausführung markieren die Gesprächspartnerinnen zwei verschiedene Typen von Sprachbearbeitung. Manche sprachbearbeitenden Aktivitäten werden direkt und effizient durchgeführt; damit wird ein Element als eindeutig bearbeitungsbedürftig dargestellt und/oder die eindeutige Zulässigkeit oder Angemessenheit der Aktivität verdeutlicht. Mit langen und/oder indirekten Bearbeitungen (die ausschließlich Formulierungsvorschläge der Nichtexpertin betreffen) macht die Expertin dagegen deutlich, daß die Dimension richtig/falsch nicht ohne weiteres anwendbar ist und daß die Bearbeitung nicht zweifelsfrei zulässig ist oder in ihren Zuständigkeitsbereich fällt.

Die Expertin verwendet den Wechsel zwischen verschiedenen Arbeitsschritten, die unterschiedlichen Zuständigkeiten unterliegen, offenbar strategisch: Sie nutzt ihn, um Bearbeitungen durchzuführen, die nicht eindeutig zulässig sind, um unauffällig in Andrées Zuständigkeitsbereich einzugreifen und um komplexe Bearbeitungen von Andrées Formulierungsvorschlägen imageschonend durchzusetzen.

2.7.4 Situationsfaktoren

Die Gesprächsteilnehmerin Isadora kennen wir bereits (als Mitglied der 'Frauenrunde', s.o. Kap. 2.5). Sie ist Deutsche und Studentin an einer deutschen Universität. Andréé ist Französin; sie hat in Frankreich bereits ein Studium (u.a. Germanistik) abgeschlossen. Zum Zeitpunkt des Gesprächs lebt sie seit etwa einem Jahr in Deutschland und arbeitet an der Universität. Sie und Isadora kennen sich etwa genauso lange, sie sind Kolleginnen und außerdem befreundet und spielen zusammen Volleyball.

Andrée hat Isadora vor dem Gespräch explizit um Hilfe beim Verfassen des Schreibens gebeten, und zwar ausdrücklich auf dem Hintergrund, daß Deutsch Isadoras Erstsprache ist. Mit dieser Vereinbarung haben die Teilnehmerinnen also bereits vor Beginn des Gesprächs sprachliche Kompetenzunterschiede global für die Interaktion relevant gesetzt. Der Umgang mit der Situation wurde damit natürlich nicht im Detail festgelegt.

Die in der Analyse gezeigte Rollenausagierung von Expertin und Nichtexpertin sowie die etablierte Zuständigkeit für die sprachlichen Aufgaben sind mit dieser Ausgangssituation konsistent. Da Andréé Isadora für ein präzises Anliegen um Hilfe gebeten hat, ist auch völlig naheliegend, daß die Interaktantinnen Sprachbearbeitung auf das schriftliche Produkt beschränken und daß die Kompetenzunterschiede ansonsten in der Interaktion keine Rolle spielen.

Vor einem anderen Hintergrund ist dies jedoch durchaus bemerkenswert. Andrée und Isadora treffen sich relativ häufig (bei der Arbeit, beim Sport und privat) und kommunizieren wahlweise auf Deutsch oder auf Französisch. Zu ihrem üblichen Umgang miteinander und mit der sprachlichen Situation gehört, daß sie sich gegenseitig sprachliche Hilfe leisten und auch korrigieren; sie haben sich darüber explizit verständigt. Insofern ist es durchaus verwunderlich, daß in der vorliegenden Situation solche Aktivitäten nicht vorkommen.

Es wäre denkbar, daß das mit der präzisen, produktorientierten Konversationsaufgabe zusammenhängt. Die Interaktantinnen müssen bereits im Zusammenhang mit dieser Aufgabe verschiedene Teilaufgaben erledigen - die Inhalte festlegen, sie in Sprache umsetzen und das Produkt sprachlich kontrollieren - und daneben die Interaktion selbst sprachlich organisieren. Möglicherweise wäre die Interaktion mit der zusätzlichen parallelen Verfolgung einer Lehr-aufgabe einfach überlastet.

2.8 Cours de figuration

2.8.1 Ein Gesprächsausschnitt

Beispiel 2.17 : FIGURATION, Z. 199-219

```

199 -----
I: lui qui était vert' il est dans un autre roman d'astérix c'est le grand
200 -----
G:
D:          oui c'est vrai                (bas) la grande fossé, +                (5s)
I: fossé          ou: LA grande'                (bas) LA grande, +
201 -----
G: j(e) connais pas          le fossé (...)                alors c'est LE, . LE
D:          aha'                hmm'
S:
I:          il ala tête d'un: d'un poisson
202 -----
G: fossé, c'est LE fossé' ou LA fosse, . y a LA fosse'
D:          (?...)                la fosse, Ah oui, c'est ça, LA
S: fossé,
203 -----
G:          la fosse' qui est que(1)que chose comme bon comme un fossé,
D: grande fosse
204 -----
G: (rit)
D:          l:E fossé' ou LA fosse, oui'          (?pas la fossé)
S:          mmh'
I:          . c'est der große
205 -----
G:          . . euh: . un
D:          mhm'
I: grAb(e)n, en fait          (riant) je l'ai lu en allemand +
K:          (rit) +
206 -----
G: fossé' c'(es)t un grab(e)n,          mais enfin on parle de fosse' par exemple
I:          mmh
207 -----
G: pour euh: dans les cimetières'          quand on fAIt là un trou' c'est une
S:          . . Mh,
208 -----
G: fosse' . . euh:m/ mais par exemple aussi euh: dans les océans' . . mari

```


2.8.2 Die hergestellte Situation

Die InteraktantInnen führen das Gespräch im wesentlichen auf Französisch. Sie stellen einen Zusammenhang zwischen dem thematischen Interaktionsanliegen und der Kommunikationssprache her: Zu Beginn der Aufnahme ist eine Smalltalkphase im Gange, in der die TeilnehmerInnen auf Deutsch verschiedene Einzelgespräche parallel führen.¹²⁸ Als Georg in Z. 5-6 in eine gemeinsame Aktivität überleitet, wechselt Sabine in einer nachfolgenden Äußerung mitten im Satz die Sprache (8). Dieser Wechsel wird von allen befolgt: Im folgenden verwenden die InteraktantInnen Französisch als primäre Kommunikationssprache und wechseln nur gelegentlich für einzelne Äußerungen oder Äußerungsteile zum Deutschen.

Die Verteilung der sprachlichen Kompetenz

Im Gespräch zeigen sich alle TeilnehmerInnen in der Lage, ihre inhaltlichen Beiträge ohne gravierende Probleme zu versprachlichen. Wie die obige Beispielanalyse zeigt, markieren sie aber dennoch unterschiedliche Kompetenzen bezüglich der Kommunikationssprache.

Isadora zeigt gelegentlich lokal eingeschränkte Kompetenz, indem sie Unsicherheit bezüglich der sprachlichen Korrektheit ihrer Formulierungen manifestiert (200, s.o. Bsp. 17; 50: "on dit ça"), mit expliziten Fragen ein Verständnisproblem (181: "c'est ("quoi (..) la zizanie)")) oder Formulierungsschwierigkeiten anzeigt (313: "comment on dit") und angebotene sprachliche Hilfe und Erklärungen akzeptiert; im obigen Beispiel beschränkt sie zudem ihre Beurteilungskompetenz deutlich auf die inhaltliche Seite und grenzt die sprachliche davon ab.

Sabine stellt ebenfalls eingeschränkte Kompetenz dar, als sie in Z. 606 im Verlauf einer Äußerung durch gehäufte Zögerungen und die Verbalisierung "comment," Formulierungsprobleme manifestiert. Auch ratifiziert sie in der oben analysierten Sprachbehandlungssequenz mehrfach die gegebenen Erklärungen (201f, 204, 207, 217, 218) und zeigt damit, daß sie etwas Neues erfährt, daß also auch sie von den Erklärungen profitiert, auch wenn diese nicht primär für sie gegeben werden.

Kirsten und Claudia zeigen in der Interaktion keine Aktivitäten, mit denen sie Kompetenzpositionen hinsichtlich der Kommunikationssprache markierten.

Mit ihren expliziten Anfragen weisen Sabine und Isadora anderen GesprächsteilnehmerInnen höhere Kompetenz zu. Dirk reagiert auf diese Anfragen ohne Unsicherheitsmarkierungen mit Korrekturen oder Hilfsangeboten und bestätigt so die zugewiesene höhere Kompetenz. Er manifestiert seinerseits im Gespräch keine sprachlichen Probleme oder Hilfsbedarf.

Georg stellt sich als Sprachexperte dar, indem er im obigen Beispiel die von Dirk genannte Lösung korrigiert, generelle Regeln des französischen Sprachsystems anführt und seine Erklärungen als Fakten formuliert. Georg nimmt zudem als einziger im Gespräch gelegentlich selbstinitiierte Korrekturen vor: In Z. 533 korrigiert er Dirks Ausdruck "normAl" mit "hAbituel", in Z. 733 die von Isadora verwendete grammatische Form "à IUI" mit "à Elle". Eine

andere Aktivität zeigt er in Z. 34: Hier formuliert er eine Interpretationshypothese und reformuliert nach einer Pause auf Deutsch ("peut-être le premier EN huit' . . in acht tagn"). Mit dieser Selbstreformulierung bearbeitet er offenbar ein antizipiertes Verständnisproblem, womit er seinen GesprächspartnerInnen (er spricht im Prinzip die ganze Gruppe an) implizit geringere Kompetenz zuweist.

Die InteraktionspartnerInnen bestätigen Georgs Experten-Position, indem sie seine Erklärungen und Korrekturen akzeptieren und ratifizieren. Auch Dirk, der gegenüber Isadora und Sabine Experten-Aktivitäten ausführt, akzeptiert Georgs Korrekturen, ohne Imagegefährdung anzuzeigen, und ratifiziert dessen Erklärungen als für ihn neue Informationen.

Die GesprächsteilnehmerInnen stellen also durch ihr Handeln eine graduelle Verteilung sprachlicher Kompetenz her: Georg übernimmt die Position eines Sprachexperten, Isadora und Sabine die von Nichtexpertinnen. Dirk nimmt gewissermaßen eine Zwischenposition ein: Er zeigt höhere Kompetenz als Isadora und Sabine, aber geringere Kompetenz als Georg.

Die Relevanz der Expertise für die Interaktion

Wenn der oben analysierte Gesprächsausschnitt ein repräsentatives Bild von der interaktiv hergestellten Kompetenzverteilung gibt, so trifft das auf deren Interaktionsrelevanz nicht zu. Aufschlußreich für diese Frage ist bereits die geringe relative Dichte sprachbearbeitender Aktivitäten.

Georg und Dirk leisten sich gelegentlich gegenseitig Formulierungshilfe. In Z. 403-404 markiert Georg die Suche nach einer Formulierung zunächst prosodisch, dann explizit verbal, nennt dann einen Begriff, den er als vorläufig markiert, indem er die Fortsetzung seiner Suche darstellt, findet schließlich einen anderen Begriff ("Em réagit de façon: . . (bas) comment dit-on, + . . inamical' ou: = euh: (+bas) p(eu)t-être de façon euh: + . désagréable"). Parallel zu seinem letzten Begriff macht Dirk ein Angebot ("hostile,"), das er anschließend leiser und als Vorschlag markiert (mit steigender Intonation) wiederholt. Georg ratifiziert den vorgeschlagenen Begriff als (mit etwas anderer Bedeutung) ebenfalls möglich: "ou hostile' même".

Es ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob Georg mit dem metasprachlichen Kommentar eine Aufforderung zu Hilfe intendiert: Seine prosodische Markierung deutet eher auf einen account seiner Beschäftigung (Darstellung lauten Denkens) hin. Dirk seinerseits reagiert nicht unmittelbar; er präsentiert dann sein Angebot zumindest in der Wiederholung als Vorschlag und stuft gleichzeitig die Relevanz seiner Aktivität zurück; Georg behandelt sein Angebot als Vorschlag, über dessen Angemessenheit er entscheidet.

Georg zeigt Dirk gegenüber dreimal Aktivitäten, die ein potentiell Angebot von Formulierungshilfe enthalten, ohne daß Dirk Formulierungsprobleme manifestiert hätte. In Z. 240 zeigt Dirk durch steigende Intonation die Unabgeschlossenheit seiner Äußerung an ("elle avait peu:r' . de ne pAs rendre la clé"), als Georg - prosodisch deutlich abgesetzt - eine mögliche Ver-

¹²⁸Zu weiteren Details des inhaltlichen Gesprächsablaufs s.u. Kap. 3.6.

vollständigung formuliert ("(très bas) à temps,"), die Dirk durch Wiederholung als Abschluß seiner Äußerung akzeptiert.

In Z. 584 formuliert Dirk eine Reihung von Begriffen, die er als gleichermaßen möglich darstellt ("qui e:st rÉussie: Articulée: Évidente"); als Georg einen weiteren Begriff äußert ("élaboré"), wiederholt er diesen ohne weitere Markierungen, fügt ihn also seiner Reihe ergänzend hinzu.

In Z. 744 präsentiert Dirk wiederum eine Äußerung als unabgeschlossen ("en tant qu'amie de de toi"); Georg setzt parallel ein, bestätigt und ergänzt inhaltlich ("oui, (?oui oui, ..) concernée Indirectement,"); er stellt seinen Beitrag nicht als sprachbezogene Aktivität dar. Dirk bringt daraufhin seine Äußerung zum Abschluß, wobei er ein sprachliches Element aus Georgs Beitrag verwendet ("mais indirectement,").

In allen diesen Fällen markieren die Gesprächsteilnehmer ihre potentiellen sprachlichen Hilfsangebote nicht explizit oder deutlich als solche, und/oder sie stufen deren Relevanz prosodisch herab. Die jeweiligen Partner verwenden gelegentlich das sprachliche Material, ohne ihre Aktivitäten als Nutzung eines *sprachlichen* Angebotes zu markieren; sie stellen an keiner Stelle dar, daß sie ein solches wirklich benötigt hätten.

Schließlich führt Dirk einmal eine selbstinitiierte Selbstkorrektur durch (622-623: "c'est pas la mEme reproche, . . . (+bas) euh c'est pas le mEme reproche,"); er bearbeitet damit einen grammatischen Fehler, den er zunächst von Isadora "übernommen" hat (vgl. Z. 621).

Diese und die in Beispiel 17 zitierten Fälle sind alle - mehr oder weniger eindeutig als solche einordbaren (s.u.) - sprachbearbeitenden Aktivitäten, die in dem dokumentierten 90minütigen Gesprächsausschnitt vorkommen. Die in Beispiel 17 zitierte Sequenz ist die einzige ausgebaute Sprachbehandlungssequenz des Gesprächs. Sie befindet sich zudem im Rahmen einer Nebensequenz, die Georg durch seine Frage "vous connaissEz le:s les aventures d'astérIx" (178-179) ausgelöst hat, d.h. sie liegt außerhalb der Hauptaktivität der Interaktion. Bei den anderen Sprachbehandlungen handelt es sich um relativ kurze Sequenzen.

Viele der sprachbearbeitenden Aktivitäten werden dem inhaltlichen Austausch untergeordnet; zudem markieren die InteraktantInnen sie oft nicht eindeutig als *sprachliche* Aktivitäten. Isadora fordert in Z. 313 Hilfe an, um ihren inhaltlichen Beitrag versprachlichen zu können, und bestätigt Dirks Angebot inhaltlich, nicht aber eindeutig auf der sprachlichen Ebene ("ouI, c'est ça"). Mit ihrer Nachfrage in Z. 181 bearbeitet sie ein Verständnisproblem bezüglich eines zuvor von Georg genannten Elements. Dirk reagiert darauf mit einer Wiederholung des Begriffs, also wie auf ein akustisches Problem; Georg nimmt thematisch Bezug, indem er den zur Diskussion stehenden Comic-Titel komplett auf Deutsch nennt. So behebt er zwar das Verständnisproblem, jedoch ohne den problematischen Begriff "zizanie" sprachlich zu erklären. In Z. 606 macht Dirk Sabine einen Vorschlag, der nicht eindeutig ein sprachlicher ist (die steigende Intonation läßt ebenso eine Interpretation als verständigungssichernde Aktivität zu); Sabine ratifiziert ebenfalls

inhaltlich ("ouI"). Auch die Aktivitäten interaktiver Vervollständigung zwischen Dirk und Georg sind nicht eindeutig als sprachbezogene Handlungen einzuordnen: Die jeweiligen Gesprächspartner stellen dabei eher "Mitdenken" und "Mitsprechen/-formulieren" dar als einen deutlichen Wechsel zu einer sprachlichen Aktivität (s.o.). Und Georg nutzt in Z. 34, als er offenbar Verständnisprobleme vermutet, die allgemeine Zweisprachigkeit, um die Verständigung sicherzustellen; er bearbeitet nicht den als problematisch dargestellten Ausdruck.

Mit einigen anderen Aktivitäten gehen die InteraktantInnen aber eindeutig über die reine Sicherstellung des inhaltlichen Austauschs hinaus. So zielt Isadora mit ihrer Frage in Z. 50 auf Klärung der sprachlichen Korrektheit ab, nachdem sie die inhaltliche Information bereits versprachlicht hat. Ebenso ihre Nachfrage in Z. 200 (s.o. Bsp. 17); die gesamte anschließende Sequenz ist der Klärung sprachlicher Fragen gewidmet, die nicht der Formulierung inhaltlicher Beiträge dient. Auch Georg fokussiert mit seinen gelegentlichen selbstinitiierten Fremdkorrekturen eindeutig die sprachliche Ebene der Interaktion, ohne daß dafür Bedarf im Hinblick auf die Verständigungssicherung bestünde; Dirks Selbstkorrektur ist ebenfalls eine rein sprachliche Aktivität.

Es fällt aber auf, daß die InteraktantInnen ihre Beiträge, die entweder eindeutig oder potentiell *sprachbezogene* Aktivitäten darstellen, sehr häufig prosodisch (durch geringe(re) Lautstärke) vom übrigen Gesprächskontext absetzen (50, 200, 240, 404, 623). Sie stellen sie als "Parenthesen" dar,¹²⁹ stufen damit ihre Relevanz zurück und situieren sie deutlich im "Off", außerhalb des zentralen Fokus der gemeinsamen Aktivität (d.h. sie stellen dar, daß sie dies "nebenbei" tun).

Ein weiteres, recht deutliches Mittel der Herstellung von Nichtrelevanz ist das in Z. 50 "angewandte": Isadoras Frage nach sprachlicher Korrektheit, die über den Rahmen des inhaltlichen Austauschs deutlich hinausgeht, wird überhaupt nicht behandelt. Und in Z. 733 stellt Georg, als er Isadora korrigiert, untergeordnete Relevanz der sprachlichen Aktivität dadurch dar, daß er unmittelbar mit einem inhaltlichen Kommentar fortfährt ("à Elle, ouI mais ..."). Damit gibt er seiner Interaktionspartnerin gar keine Gelegenheit, auf seine Aktivität zu reagieren, d.h. er gibt dieser Aktivität keinen Raum innerhalb des offiziellen gemeinsamen Interaktionsgeschehens. Während er also einerseits mit einer selbstinitiierten Fremdkorrektur eine deutlich sprachbezogene Aktivität vornimmt, stuft er andererseits diese Aktivität augenblicklich zurück und

¹²⁹Vgl. z.B.: "Eine Parenthese ist ... gegenüber der Umgebung meist durch mehrere prosodische Merkmale gekennzeichnet: schneller und/oder leiser und/oder anderes Register und/oder flachere Melodie und/oder weniger ausgeprägter Rhythmus ... es genügt, wenige dieser Merkmale zu realisieren, um die Parenthese im Kontext auszugrenzen." Krafft zeigt, "daß mit dieser Ausgrenzung die Anweisung verbunden ist, die Parenthese anders zu bearbeiten als die Umgebung". Das Parenthese-Format werde beispielsweise verwendet, um zusätzliche "Informationen einzubringen, die mit dem aktuellen Thema oder dem Gesprächsverlauf ausdrücklich nichts zu tun haben" (1997:182f). Die Parenthese als solche sagt nach Krafft nichts darüber aus, *wie* sie zu kontextualisieren ist; dies gehe aus Inhalt, Prosodie etc. hervor. - In den hier beobachteten Fällen wird die Parenthese immer durch leiseres und meist durch schnelleres Sprechen realisiert, womit die InteraktantInnen ihre untergeordnete Bedeutung prosodisch inszenieren.

stellt dar, daß sie im Fokus des interaktiven Geschehens keinen Platz (keine Relevanz) hat. Dieser interaktive Umgang mit sprachbezogenen Aktivitäten erscheint einigermaßen widersprüchlich. Die InteraktantInnen führen solche aus, jedoch sehr selten; wenn sie es tun, zeigen sie keinerlei Anzeichen einer Imagebedrohung, markieren aber deutlich die Nichtrelevanz ihrer Aktivitäten für das zentrale Interaktionsgeschehen.¹³⁰

Nun könnte die Seltenheit von Korrekturen damit zusammenhängen, daß es für solche ("objektiv" betrachtet) auch relativ selten Anlaß gibt: Die Äußerungen auch der Nichtexpertinnen sind (gemessen an den Regeln des Sprachsystems) wenig fehlerhaft. Dennoch kommen z.T. recht grobe ("objektive") Fehler vor, die aber *nicht* bearbeitet werden. Sehen wir uns diese Fälle einmal genauer an.

In Z. 337 verwendet Kirsten eine in sich widersprüchliche Formulierung: "sans rien dire' elle dit tout d(e) suite ...". Die Wendung "sans rien dire" ist für ihre Äußerungsabsicht offenbar ein unpassender Ausdruck.¹³¹ In Z. 409 verwendet Claudia zweimal die grammatisch inkorrekte Wendung "s'il aurait dit". In Z. 621 produziert Isadora in ihrer Äußerung "à la reproche" einen Genusfehler (bzw. mit der Fortsetzung "qu'elle a fait" eine Inkohärenz).

Wenn wir die Kontexte dieser Fälle näher betrachten, fällt folgendes auf: Im ersten Fall (337) produziert Kirsten den fehlerhaften Äußerungsteil mitten in einer Argumentation. Eine kurze Korrektur wäre - jedenfalls ohne eine Verletzung des Rederechts und eine Unterbrechung der Argumentation - nicht unmittelbar an die fehlerhafte Äußerung anschließbar. Zudem wird der Fehler erst durch die Fortsetzung deutlich, daher wäre ein Rückgang zu diesem Problem nach Abschluß der Äußerung relativ aufwendig (das Störungselement müßte verdeutlicht werden; zudem wäre eine Korrektur relativ lang, da die Satzkonstruktion geändert und ein Nebensatz formuliert werden müßte).

Im zweiten Fall (409) entsteht zwar direkt nach der Nennung des inkorrekten Elements eine kurze Pause, doch bildet diese Formulierung ebenfalls den Beginn einer Argumentation, d.h. auch hier würde mit einem Fokuswechsel auf die Sprache das Rederecht verletzt und die Argumentation gefährdet: Eine Korrektur wäre eine herausgehobene Aktivität.

Im dritten Fall (621) könnten zwei Gründe eine Rolle spielen. Zum einen befinden sich Dirk und Isadora in einer kontroversen Diskussion. Zum anderen scheint Dirk im Eifer der Diskussion den Fehler zunächst gar nicht zu bemerken, denn er "übernimmt" ihn zunächst (622) und stellt erst anschließend mit einer Verzögerung "Bewußtwerdung" dar (623).

Die ausgeführten sprachbezogenen Aktivitäten haben demgegenüber eines gemeinsam: Georgs Fremdkorrekturen, ebenso wie Dirks Selbstkorrektur und Isadoras Anfragen nach sprachlicher Korrektheit beziehen sich immer auf ein letztgenanntes Element einer Äußerung. In diesen

¹³⁰Diese Darstellung von geringer Relevanz unterscheidet sich von Fällen wie in SU I, wo Bernd eine sprachbezogene Nachfrage zwar als nicht-zentral (sekundär) markiert ("d'ailleurs"), sie als sekundäre Aktivität (in einer Nebensequenz) aber dennoch in den Fokus des gemeinsamen Handelns stellt (vgl. Kap. 1.3.1).

Fällen ist bzw. wäre eine kurze, ökonomische Bearbeitung ohne verdeutlichende Maßnahmen möglich (vgl. die "Präferenz für Minimalform" in UNI, s.o. Kap. 2.6). Mit der Bearbeitung *eigener* Äußerungsteile riskieren Isadora und Dirk zudem keine Verletzung des Rederechts oder Störung einer inhaltlichen Darstellung anderer.

2.8.3 Zusammenfassung

Einige der InteraktantInnen markieren im Gespräch graduelle Kompetenzunterschiede bezüglich der Kommunikationssprache: Isadora und Sabine stellen sich als eingeschränkt kompetent dar, Georg hat die Position eines Experten, Dirk wird höhere Kompetenz zugeschrieben als Isadora und Sabine, aber geringere Kompetenz als Georg. Die Gesprächsteilnehmerinnen Kirsten und Claudia markieren keine Kompetenzpositionen für sich oder andere.

Die hergestellten Kompetenzunterschiede werden aber nicht als konstitutiv für das Interaktionsgeschehen behandelt. Auch hier ist die relative Dichte sprachbezogener Aktivitäten aufschlußreich (vgl. Kap. 2.6.2) - diesmal allerdings in umgekehrter Form: Die InteraktantInnen führen solche insgesamt sehr selten aus. Sie konstituieren keine sprachlichen Aufgaben als echtes interaktives Anliegen. Gelegentlich leisten sie Beiträge, die als Angebote von oder Aufforderungen zu sprachlicher Formulierungshilfe gesehen werden können, präsentieren sie aber nicht eindeutig als solche. Sie ordnen potentielle sprachliche Aktivitäten dem inhaltlichen Austausch unter. Insgesamt stellen sie dar, daß niemand einen echten oder gar kontinuierlichen Bedarf für Formulierungshilfe hat.

Auch Sprachbearbeitung um ihrer selbst willen (Lehr/Lernanliegen) behandeln die TeilnehmerInnen nicht als interaktives Anliegen. Sie führen zwar gelegentlich rein sprachliche Aktivitäten durch, stufen deren Relevanz aber mit verschiedenen Methoden (u.a. Markierung als "Parenthese") systematisch zurück. In dieser Weise machen sie deutlich, daß sie durchaus willig sind, bei Gelegenheit *nebenbei* etwas Sprachliches zu lernen, aber unter der Voraussetzung, daß dies den inhaltlichen Austausch nicht gefährdet. Diesen behandeln sie konsequent als prioritär.

Wenn gelegentlich sprachliche Hilfe oder Korrektur geleistet wird, dann zeigen sich dafür Georg und Dirk zuständig; die anderen übernehmen diese Aufgabe nicht. Die Zuschreibung dieser Zuständigkeit beruht offenbar auf der interaktiv hergestellten Kompetenzverteilung. Dirk und Georg machen sich aber auch gegenseitig potentiell sprachliche Angebote.

2.8.4 Situationsfaktoren

Bei der vorliegenden Interaktion handelt es sich um eine Seminarsitzung an einer deutschen Universität. Dirk und Georg sind die Veranstalter des Seminars; sie sind Lehrende der

¹³¹ Aus dem Kontext ist ersichtlich, daß Kirsten auf die Wendung "sans que je n'aie rien dit" abzielt.

Romanistik an der Universität. Sabine, Isadora (s.o. Kap. 2.5 und 2.7), Kirsten und Claudia sind Studentinnen der Romanistik, alle bereits in höheren Semestern. Alle GesprächsteilnehmerInnen sind Deutsche.

Die InteraktantInnen kennen sich schon seit einiger Zeit, in erster Linie aus Lehrveranstaltungen. Die Studentinnen haben alle bereits an thematischen und sprachorientierten Seminaren dieser Dozenten teilgenommen.

Das Seminar, um das es hier geht, ist angekündigt als ein thematisches Seminar in französischer Sprache, in dem französisches Gesprächsmaterial behandelt wird. Sprachlehre ist nach der Seminarbeschreibung nicht als Bestandteil des Seminargeschehens definiert.

Die Seminarbeschreibung erklärt, warum die InteraktantInnen das Gespräch auf Französisch führen, obgleich die Erstsprache aller Deutsch ist. Die Angaben zu den beteiligten Personen können möglicherweise als Erklärung dafür angesehen werden, daß für Sprachbearbeitung, wenn solche gelegentlich stattfindet, Georg und Dirk zuständig sind. Denn zumindest von Isadora wissen wir ja, daß sie in anderen Situationen durchaus auch als Nichtexpertin gegenüber anderen Nichtexpertinnen sprachliche Aktivitäten leistet.

Die Beobachtung, daß Sprachbearbeitung nicht als eigenes Interaktionsanliegen konstituiert wird, ist ebenfalls mit der allgemeinen Anlage konsistent, die diese zumindest nicht explizit vorsieht. Allerdings würde die beschriebene Ausgangssituation (die Personenkonstellation und der Interaktionsrahmen) einen parallelen Fokus auf die Sprache durchaus ermöglichen, wenn nicht nahelegen. Zumindest erscheint dies vor dem beschriebenen Hintergrund nicht weniger möglich oder naheliegend als in irgendeiner anderen Gesprächssituation außerhalb eines institutionellen Rahmens.

2.9 Sprachexpertise: Diskussion

Im folgenden möchte ich einige Punkte aufgreifen und diskutieren, die sich aus der Gesamtsicht der einzelnen Gesprächsanalysen zur Sprachexpertise ergeben.

2.9.1 Einzelne Verfahren der Herstellung von Kompetenz(unterschied)en

Globale Herstellungsverfahren

In SUI und SUII werden sprachliche Kompetenzunterschiede im wesentlichen im Vollzug konstituiert. Die InteraktantInnen zeigen mit lokalen Gesprächsaktivitäten Kompetenzunterschiede an, setzen sie im selben Zug relevant, agieren eine eigene entsprechende Rolle aus und bieten ihrem Gegenüber die komplementäre Rolle an (s.o. Kap. 1.3.4).

In den weiteren analysierten Gesprächen zeigen die TeilnehmerInnen u.a. ein Verfahren, mit

dem sie sprachliche Kompetenzpositionen in *globaler* Weise und ohne Bezug zu einem konkreten Gesprächsereignis markieren: Mit expliziten Kommentaren charakterisieren sie die eigene Sprachkompetenz explizit und global als eingeschränkt (US3). (In den beobachteten Fällen wird dabei die Existenz eines kompetenteren Gegenübers nicht explizit thematisiert.) Der umgekehrte Fall, daß eine Person ihre Kompetenz ausdrücklich als hoch einstuft, kommt in den analysierten Gesprächen hingegen nicht vor. Dies ist konsistent mit den sozialen Regeln (system of constraints) der "self-praise avoidance" oder "minimization of self-praise", die Pomerantz beschreibt (1978:81, 88; vgl. auch Goffman 1994:37; s.o. Kap. 1.4.2).

Weiterhin wurde in mehreren der Analysen die Beobachtung gemacht, daß die TeilnehmerInnen eine "in-situ"-Darstellung der eigenen Kompetenz geben, indem sie eine Sprache mehr oder weniger "fehler"frei und mit mehr oder weniger Leichtigkeit und Flüssigkeit verwenden; hierzu gehören auch Akzente beim Sprechen, die die Person mehr oder weniger eindeutig als Erstsprachen- oder Zweitsprachen-SprecherIn ausweisen.

Diese Form der Darstellung eines bestimmten Kompetenzstandes als "Verfahren" zu bezeichnen, bedeutet allerdings nicht, daß sie unbedingt intentional eingesetzt werden kann. Während es zwar etwas abwegig, aber noch denkbar erscheint, daß Erstsprachen-SprecherInnen Fehler, Formulierungsschwierigkeiten oder auch einen fremdsprachlichen Akzent willentlich produzieren könnten, erscheint das Umgekehrte kaum möglich, wenn die fremdsprachliche Kompetenz der Zweitsprachen-SprecherInnen dies nicht zuläßt.

In diesem Zusammenhang sind aber die Überlegungen von Ehlich (1986) interessant. Ehlich beleuchtet das Phänomen vom Gesichtspunkt der interaktiven Konsequenzen aus und konstatiert "eine merkwürdige Ambivalenz hinsichtlich von Fremdheit und Mitgliedschaft: die spezifische Stellung als 'Fremder', das 'Fremdsein', grenzt [den Sprecher] aus, aber es schützt ihn auch und eröffnet ihm spezifische Handlungschancen, die für den Sprecher der Muttersprache nicht gelten." (1986:48) So werde etwa dem Fremden größere Aufmerksamkeit und Geduld entgegengebracht, der Hörer übernehme mehr Verantwortung. Die sprachliche Produktion der Zweitsprachen-SprecherIn gelte sozusagen als "Kommunikation 'mit beschränkter Haftung'", die den GesprächspartnerInnen zusätzliche Anstrengungen abverlange. Bei Zweitsprachen-SprecherInnen mit allgemein hoher Kompetenz hätten sporadisch auftretende Unvollkommenheiten der sprachlichen Produktion jedoch einen völlig anderen Stellenwert: Sie verletzen die an sie gerichteten Erwartungen, die - eben aufgrund der allgemein hohen Kompetenz - denen an Mitglieder entsprechen. "Unter diesem Gesichtspunkt verliert der Fremdsprachensprecher ... in der Aufgabe der Fremdheitsmerkmale zugleich ebensoviele Schutzelemente." (1986:48)¹³² Ehlichs Ausführungen decken sich mit dem bereits

¹³² Ähnlich führt Klein (1987) aus individualpsychologischer Sicht aus, daß der Verbleib von Anzeichen im Sprechen einer Person dafür, keine Erstsprachen-SprecherIn zu sein, von der bewußten oder unbewußten Angst vor dem Verlust der eigenen Identität motiviert sein könne. Er weist darauf hin, daß der Erwerb einer (Erst-)Sprache auch den Erwerb einer sozialen Identität bedeute, während beim Zweitspracherwerb die soziale Identität weitgehend festgelegt sei. Nach Klein "ist der Wunsch, diese Identität nicht zu verlieren, unter Umständen ein erhebliches Hindernis für den Zweitspracherwerb" (1987:18). Klein führt in diesem Zusammenhang insbesondere einen

angesprochenen Befund, daß die Ausweisung als NichtexpertInnen in der Interaktion die InhaberInnen dieser Position von der Verantwortung für Korrektheit und Vollständigkeit ihrer sprachlichen Beiträge entlastet (Dausendschön-Gay & Krafft 1991a; s.o. Kap. 1.4.2).

Im Hinblick auf die interaktive Wirkung ist festzuhalten, daß die Produktion solcher "Fremdheitsmerkmale" oder "Xenismen" (Ehlich) die betreffende Person für ihr Gegenüber erkennbar als Nicht-Erstsprachen-SprecherIn ausweist, d.h. ihre eingeschränkte Sprachkompetenz darstellt. Auf diese Weise wird eingeschränkte Kompetenz angedeutet, ohne explizit zum Ausdruck gebracht zu werden.

Diese äußerst implizite Darstellung eingeschränkter Kompetenz ist mit ihrem "Gegenstück" auf der Expliziteits-Skala, nämlich eingeschränkte Sprachkompetenz in einem entsprechenden Kommentar explizit zum Ausdruck zu bringen, auf funktionaler Ebene vergleichbar, insofern mit beidem eine globale Kompetenzposition in der Interaktion bereitgestellt (verfügbar gemacht) wird.

Die beiden Verfahren unterscheiden sich aber deutlich in dem oben diskutierten Punkt der Intentionalität: Das explizite Verfahren ist *erkennbar* eine *beabsichtigte* Darstellung eingeschränkter Kompetenz, das implizite nicht.

Nun wäre erwartbar, daß das explizite Verfahren - eben weil die damit geleistete Darstellung *erkennbar beabsichtigt* ist - eher dazu führt, daß die so angezeigten Kompetenzen als interaktionsrelevant behandelt werden. Dies wird jedoch von den Analysen nicht bestätigt: Es läßt sich kein systematischer Zusammenhang zwischen der Deutlichkeit, mit der Kompetenzunterschiede bereitgestellt werden, und der Herstellung ihrer Interaktionsrelevanz erkennen. (Vgl. insbesondere US3, wo eingeschränkte Kompetenz einiger Teilnehmerinnen mit expliziten bewertenden Kommentaren hergestellt wird, diese aber nicht als kontinuierlich interaktionsrelevant oder gar konstitutiv für die Interaktion (s.u. Kap. 2.9.2) behandelt werden; MÉDECINE; wo die Nichtexpertinnen trotz mehrfacher deutlicher Verweise auf ihre eingeschränkte Kompetenz keine sprachlichen Aufgaben konstituieren.)

Ein stärkeres situationskonstitutives Potential der expliziten gegenüber der impliziten Darstellung, das von der Form her gesehen naheliegend erscheint, läßt sich also empirisch nicht bestätigen. Nach den Analysen erscheinen die Verfahren, mit denen Kompetenz-Positionen global, d.h. ohne Bezug zu Aufgaben oder konkretem Handeln, dargestellt werden, tatsächlich als funktional äquivalent: Sie stellen Kompetenzunterschiede als interaktiven Fakt bereit, und sie sagen nichts über ihre Interaktionsrelevanz aus.

Lokale Verfahren

Bereits in Kap. 1 wurde festgestellt, daß es nicht nur die Form einer Äußerung, sondern auch ihre interaktive Behandlung ist, die sie zu einer sprachbearbeitenden Aktivität macht. Interessant ist aber, in welchem Ausmaß dies gilt.

fremdsprachlichen Akzent an: dieser beeinträchtigt nicht die Verständigung, "man ist aber damit sofort als *Fremder* kenntlich" (1987:47).

So kann ein kurzes Zögern in einer Äußerung eine Aufforderung zu sprachlicher Hilfe oder aber in dieser Hinsicht völlig bedeutungslos "sein", eine explizit verbalisierte sprachbezogene Frage wie "wie sagt ihr" (US3) ebenso eine Hilfsaufforderung wie ein Auszeit-Signal (Darstellung "lauten Nachdenkens" als Aufforderung zu Abwarten und Zur-Verfügung-Stellen des Interaktionsraums). Und selbst ein relativ eindeutiges Sprachlehrangebot wie "hier würde man freistunden sagen" (SUII) muß nicht zwangsläufig als solches behandelt werden (vgl. auch entsprechende Fälle in UNI, Kap. 2.6.2).

Tatsächlich scheint es *in erster Linie* die Interpretation und Ratifizierung seitens der GesprächspartnerInnen zu sein, die über die Art des Beitrags bestimmt (daß diese wiederum mit der globalen Situationsdefinition und -gestaltung zusammenhängt, bleibt damit unbestritten).

Dennoch hat der Zuschnitt von Äußerungen im Hinblick auf die Definition der Situation eine Bedeutung, insofern darin mehr oder weniger deutlich die Konzeption der jeweiligen SprecherInnen zum Ausdruck gebracht wird. Die situationskonstitutiven Implikationen lokaler Aktivitäten sind wohl am sinnvollsten als ein *Potential* zu fassen. Im Hinblick auf die Konstitution einer Situation als sprachliche Expertise-Situation liegt die Stärke des Potentials darin, wie deutlich eine lokale Aktivität auf die sprachliche Seite der Interaktion abzielt.

So legt etwa die Rückfrage "vous connaissez" im Anschluß an eine mühevollen Versprachlichung (MÉDECINE) den Fokus *eher* auf die inhaltliche Verständigung; die Frage "wie sagt ihr" im Zusammenhang mit der Manifestation von Wortsuche (US3) kann dagegen *leichter* als Aufforderung zu sprachlicher Hilfe gesehen werden. Äußerungen, die ein sprachbearbeitendes Potential enthalten, werden beispielsweise durch eine metadiskursive Markierung wie "en français on dirait" (UNI) *deutlicher* als sprachliches Angebot, ohne entsprechende Markierung und z.B. mit steigender Intonation *eher* als inhaltliche verständigungssichernde Rückfrage präsentiert.

Das stärkste situationskonstitutive Potential in dieser Hinsicht bilden Aktivitäten, mit denen eine sprachliche Bearbeitung so deutlich unabhängig vom inhaltlichen Geschehen durchgeführt wird, daß sie nicht oder schwerlich als verständigungssichernde Aktivität behandelt werden kann (Marlènes Lernkontrolle und Aufforderungen zu sprachlicher Selbstkorrektur in LAMPES und CAFÉ; Bernds entsprechende Aktivitäten (SU II) an thematischen Schnittstellen, wo ein Aspekt inhaltlicher Behandlung deutlich abgeschlossen ist). D.h. der Unterschied liegt darin, wie deutlich ein Zugzwang auf der *sprachlichen* Ebene etabliert wird und wie stark die Bandbreite der Möglichkeiten eingeschränkt wird, die Aktivität auf die inhaltliche Seite des Austauschs zu beziehen. (Vgl. Anne in SU II, die sich allen Sprachbearbeitungen außer eindeutigen Lehraktivitäten widersetzt, meist indem sie sie als Beiträge auf inhaltlicher Ebene behandelt; Kap. 1.3.2, 1.3.4.)

2.9.2 Der Begriff der "Interaktionsrelevanz"

Bisher habe ich "Interaktionsrelevanz sprachlicher Kompetenzunterschiede" mehr oder weniger gleichbedeutend mit "Existenz sprachlicher Aufgaben" verwendet. Dies ergab sich aus der Analyse von SU, wo die einzelnen TeilnehmerInnen in den einzelnen Abschnitten immer entweder auf Kompetenzpositionen verweisen und sie mit entsprechenden Rollenaktivitäten relevant setzen oder aber weder das eine noch das andere tun. Nach den weiteren Analysen erscheint es aber erforderlich, den Begriff der "Interaktionsrelevanz" etwas differenzierter zu betrachten.

Ein "klarer Fall" liegt vor, wenn in einer Interaktion entweder keinerlei sprachbezogene Aktivitäten vorkommen oder aber sprachliche Hilfe und/oder Sprachlehre kontinuierlich geleistet wird. Ebenso eindeutig ist es, wenn die TeilnehmerInnen sprachliche Interaktionsaufgaben (UNI, Schreibinteraktionen) explizit festlegen oder ihr Bestehen ausdrücklich feststellen (SU II). In manchen Interaktionen führen die TeilnehmerInnen aber sprachbezogene Aktivitäten nur punktuell aus, ohne die dafür entstehenden Anschlußmöglichkeiten systematisch zu nutzen. Dabei zeigen sie gelegentlich durch die Art der Ausführung, daß sie sich der Zulässigkeit oder Angemessenheit sprachbearbeitender Aktivitäten unsicher sind, oder sie markieren mit prosodischen oder verbalen Methoden deutlich eine untergeordnete Relevanz ihrer Aktivitäten, während sie sie ausführen.

So behandeln etwa die TeilnehmerInnen in FIGURATION Sprachlehre als eine untergeordnete Aufgabe, die keinen Teil des zentralen Interaktionsgeschehens bildet, sondern nur gelegentlich, unter bestimmten Umständen oder Voraussetzungen sozusagen *nebenbei* mit erledigt werden kann. Ähnlich verhält es sich z.B. in UNI, US2 oder US3 mit sprachlicher Hilfe: Diese wird nicht als eindeutig bestehende interaktive Aufgabe behandelt und kontinuierlich geleistet, dennoch kommen gelegentlich entsprechende Beiträge vor.

Aber auch ohne kontinuierliche Aufgaben kommen dann, *wenn* sprachbezogene Aktivitäten *punktuell* geleistet werden, etablierte Kompetenzunterschiede zum Tragen: Indem sie die Zuständigkeit oder letztendliche Verantwortung für sprachliche Aktivitäten regeln (FIGURATION; US3, SUI).

Zudem zeigen die Analysen, daß "Interaktionsrelevanz" auch auf anderen Ebenen als der Konstitution sprachlicher Aufgaben liegen kann.

So zieht die Nichtexpertin Doris in MÉDECINE die anerkanntermaßen bestehenden Kompetenzunterschiede in erster Linie heran, um sich bei gelegentlichen Sprachproblemen von der Verantwortung für sprachliche Korrektheit oder Vollständigkeit zu entlasten; sie stellt also in dieser Hinsicht Interaktionsrelevanz her, während sie gleichzeitig sprachliche Aufgaben in der Interaktion nicht bestätigt.

In US2 greifen die TeilnehmerInnen nur punktuell auf Kompetenzunterschiede zurück, indem

sie sie beispielsweise erkennbar als Interpretationsfolie für ein Ereignis nutzen. Hier werden Kompetenzunterschiede nicht kontinuierlich als relevant behandelt; in solchen Sequenzen stellen sie aber offenbar einen Interpretationsrahmen bereit, der den TeilnehmerInnen hilft, lokale Probleme einzuordnen.

Ein besonderer Fall liegt schließlich in KRAUTSALAT vor. Hier konstituieren die TeilnehmerInnen deutlich sprachliche Aufgaben und stellen Interaktionsrelevanz her - aber nicht von *globalen* Kompetenzunterschieden, sondern von faktischen Kompetenzen in konkreten Punkten. Die TeilnehmerInnen brauchen keine ExpertIn, um ihr Anliegen von Sprachlehren/lernen zu verfolgen. Als relevant behandeln sie die Tatsache, daß ihre jeweiligen Kompetenzen Lücken aufweisen und punktuell voneinander abweichen; ein global kompetenteres Gegenüber ist dafür nicht wichtig.

Es ist also sinnvoll, hier genauer zu differenzieren. Zunächst ist zu fragen, ob die TeilnehmerInnen in der Interaktion die Existenz von Kompetenzunterschieden anzeigen. Wenn sie diese punktuell für interaktive Zwecke aktivieren, stellen sie damit ihre Interaktionsrelevanz her; es ist dann jeweils zu spezifizieren, worin diese besteht. In Interaktionen, in denen Kompetenzunterschiede konstituiert und als globale Grundlage genutzt werden, um *zentrale* Interaktionsanliegen *kontinuierlich* zu verfolgen, sind Kompetenzunterschiede als *konstitutiv* für das Interaktionsgeschehen anzusehen.

2.9.3 Eine kleine "Typologie" von Situationsdefinitionen

Die aus den Analysen hervorgegangenen unterschiedlichen Möglichkeiten, die sprachliche Seite der Interaktion zu definieren (Kompetenz-Positionen und deren Bedeutung für die Interaktion zu gestalten), sollen nun noch einmal systematisch aufgeführt werden.¹³³

Die Interaktion kann so gestaltet werden, daß keine Kompetenzunterschiede als existent behandelt werden. Das Gespräch wird als eines gestaltet, in dem die TeilnehmerInnen nicht über unterschiedliche Sprachkompetenz verfügen (dies ist in DIRECTEUR der Fall; vgl. auch Annes Bestrebungen im ersten Teil von SU II).

Die TeilnehmerInnen können die Existenz von Kompetenzunterschieden als interaktiven Fakt bereitstellen. Dieses Potential können sie punktuell aktivieren. Die hergestellte Interaktionsrelevanz der Kompetenzunterschiede kann darin bestehen,

- einen Rahmen für die Interpretation oder Einordnung lokaler Interaktionsereignisse bereitzustellen (z.B. Probleme als sprachliche zu identifizieren; US2, MÉDECINE)

¹³³Das heißt nicht, daß die einzelnen Fälle immer trennscharf wären; es gibt fließende Übergänge und Überschneidungen. Es geht hier nur darum, die unterschiedlichen Möglichkeiten zu differenzieren.

- die NichtexpertInnen bei Sprachproblemen (von der Verantwortung) zu entlasten (MÉDECINE)
- die Erwartungen zu regeln, die an die (Kompetenzen der) einzelnen TeilnehmerInnen gestellt werden können (KRAUTSALAT)
- die Zuständigkeit für sprachliche Aktivitäten zu regeln, wenn gelegentlich sprachliche Hilfe zur Sicherung des zentralen (inhaltlichen) Anliegens notwendig wird oder Sprachlehre "nebenbei" geleistet wird (z.B. US3, SUI, SUII im zweiten Teil, FIGURATION).

Die TeilnehmerInnen können das Potential existierender Kompetenzunterschiede global aktivieren und die unterschiedlichen Kompetenzen als konstitutiv für die Interaktion behandeln, und zwar

- in sekundärer Relevanz: indem sie die Leistung sprachlicher Hilfe als kontinuierliche Aufgabe gestalten in der Funktion, den (primären) inhaltlichen Austausch zu ermöglichen bzw. sicherzustellen (CAFÉ, LAMPES)
- in primärer Relevanz: indem sie - zusätzlich zu sprachlicher Hilfe oder ausschließlich - Sprachlehre als eigenes zentrales Anliegen parallel zum inhaltlichen Austausch (CAFÉ, LAMPES, HANDKÄSE) oder sogar als primäres Anliegen (TANDEM) gestalten oder eine sprachliche Aufgabe als Bestandteil eines zentralen Interaktionsanliegens konstituieren (Schreibinteraktionen).

Schließlich können die TeilnehmerInnen auch anstelle globaler Kompetenzunterschiede die graduellen Unterschiede in ihren Kompetenzen (konkrete punktuelle Unterschiede in den Wissensbeständen) als konstitutiv für die Interaktion behandeln, indem sie auf dieser Grundlage sprachliche Aufgaben als zentrales Anliegen kontinuierlich verfolgen (KRAUTSALAT - hier wird sogar ein vorhandenes Potential tatsächlich bereitgestellter globaler Kompetenzunterschiede in dieser Hinsicht nicht aktiviert).

2.9.4 Externe Faktoren und interaktive Situationsdefinition

Die Analysen der verschiedenen Gespräche machen sehr deutlich, wie wenig die Gestaltung der konkreten Interaktion als von äußeren, objektiven Faktoren *determiniert* verstanden werden kann (vgl. Kap. 0, Kap. 1.3).

Hinsichtlich der Ausgangssituationen stimmen alle untersuchten Gespräche mit Ausnahme von FIGURATION darin überein, daß es sich um Kontaktsituationen handelt, und das Wissen darüber kann bei allen TeilnehmerInnen vorausgesetzt werden. Die jeweiligen interaktiven Gestaltungen der einzelnen Situationen sind jedoch recht unterschiedlich.

So werden in diesen Kontaktsituationen nicht zwangsläufig überhaupt Kompetenzpositionen bezogen und zugewiesen. (In CAFÉ markieren einige TeilnehmerInnen eigene und fremde

Kompetenzpositionen, andere jedoch nicht; in DIRECTEUR sind überhaupt keine Positionszuweisungen erkennbar, obgleich die eingeschränkte Kompetenz einer der Teilnehmerinnen durchaus erkennbar ist.)

Dafür, daß Kompetenzpositionen, auch wenn sie offensichtlich in der Interaktion anerkannt sind, nicht zwangsläufig als interaktionsrelevant behandelt werden und zur Ausagierung entsprechender Rollen führen (vgl. Kap. 1.2.5), liefern die Analysen weitere Belege. Und auch wenn Kompetenzunterschiede als interaktionsrelevant behandelt werden, ist damit nicht determiniert, in welcher Weise dies gilt und welche sprachlichen Aufgaben damit verbunden werden (s.o. Kap. 2.9.2).

Ein weiterer Beleg für die Nichtfestgelegtheit der Interaktionsgestaltung ist die Tatsache, daß in den ausagierten Situationsdefinitionen Veränderungen beobachtbar sind. (Dies zeigt sich in Gesprächen, die den ersten (intensiveren) Gesprächskontakt zwischen den TeilnehmerInnen darstellen: In CAFÉ etablieren Irma und Agnès im Verlauf der Interaktion einen didaktischen Vertrag; in US3 führen erst wiederholte Aufforderungen dazu, daß sprachliche Hilfeleistung zunehmend selbstverständlicher wird; in MÉDECINE scheint die massive Verweigerung der Lehraufgabe durch die Nichtexpertinnen das Verhalten der ExpertInnen zu beeinflussen.) Auch InteraktantInnen, die offenbar mit konkreten Konzeptionen in das Gespräch einsteigen, modifizieren ihre Situationskonzeptionen im Verlauf der Interaktion aufgrund von Gesprächsereignissen.

Eine sehr deutliche Illustration dafür bietet schließlich die Unterschiedlichkeit der Situationsgestaltung und der individuellen Situationskonzeptionen in den Gesprächen SU, US2 und US3, die nicht nur im Fakt der Kontaktsituation, sondern auch in anderen Punkten des Settings (extern gestellte Konversationsaufgaben und sprachliche Vorgaben) übereinstimmen.

Auch auf anderen Ebenen kann die interaktive Gestaltung der Situation nicht als von objektiven Fakten determiniert verstanden werden. So ist die Konstitution sprachlicher Aufgaben im Gespräch nicht einfach vom faktischen Kompetenzstand der NichtexpertInnen, d.h. einem "objektiven Bedarf" an Sprachbehandlung, bestimmt. In bezug auf Sprachlehre liegt das auf der Hand: Diese ist ja nicht notwendig, um ein anderes (inhaltliches) Anliegen zu ermöglichen; es bedarf hierfür also bereits der Vereinbarung, daß Sprachlehre ein Anliegen sei.¹³⁴ Aber auch im Hinblick auf sprachliche Hilfeleistung illustrieren die Analysen sehr deutlich, daß ein entsprechender "Bedarf" nicht einfach besteht oder nicht besteht, sondern interaktiv hergestellt wird. In den Gesprächen CAFÉ und LAMPES könnte die Aufgabe der Hilfeleistung mehr oder minder als eine interaktive Notwendigkeit gesehen werden, da Irma aufgrund ihrer ein-

¹³⁴Es klingt zunächst einleuchtend, die Dichte sprachbezogener Aktivitäten zu den "objektiven" Gelegenheiten in Bezug zu setzen, die die Interaktion überhaupt für Sprachbearbeitung bietet (vgl. Kap. 2.8.2). Die Sichtweise, daß es keine Anschlußpunkte für Korrekturen gibt, wenn keine Fehler gemacht werden, setzt allerdings schon die - implizite oder explizite - Vereinbarung voraus, daß Sprachbearbeitung grundsätzlich nur aus einem Bedarf heraus geleistet wird, der sich direkt aus dem Gespräch ergibt. Es wäre ebenso denkbar, sprachliche Fragen ohne direkten Bezug zum aktuellen Geschehen zu behandeln oder aber Anknüpfungspunkte für Sprachbearbeitung *herzustellen* (so wie Carole es beispielsweise in NOEL 76-79 tut; s.o. Kap. 2.6.2).

geschränkten Kompetenz recht offensichtlich auf Hilfe angewiesen zu sein scheint; das Gespräch US3 macht aber deutlich, daß auch offensichtliche sprachliche Schwierigkeiten nicht zur interaktiven Etablierung und Wahrnehmung dieser Aufgabe führen müssen. Umgekehrt könnte in FIGURATION das Fehlen sprachlicher Hilfeleistung im Zusammenhang mit der hohen Kompetenz der Nichtexpertinnen gesehen werden, die diese Aufgabe überflüssig macht. Andererseits ist Annes Sprachkompetenz in SU II ebenfalls so hoch, daß sie offensichtlich ohne Hilfe alles zum Ausdruck bringen kann, was sie sagen möchte, und dennoch behandelt Bernd sprachliche Hilfeleistung als interaktionsrelevante Aufgabe. (In MÉDECINE stellt Doris ihre Sprachfähigkeit ebenfalls als für *ihre* Zwecke - nämlich die Sicherstellung der inhaltlichen Verständigung - völlig ausreichend dar. Vgl. auch Kap. 1.3.4.)

In einem anderen Punkt ist es ebenfalls offensichtlich, daß die globale Situation nicht determiniert, wie die TeilnehmerInnen eine konkrete Interaktion gestalten. So wissen wir beispielsweise, daß Doris sich u.a. in Frankreich aufhält, um ihre Sprachkompetenz zu verbessern (Kap. 2.3.4). Bei Irma können wir nur vermuten, daß sie ihren Auslandsaufenthalt auch dazu nutzen möchte. Während Irma ihre Gespräche offenbar immer sehr bereitwillig als Lernsituationen nutzt, nimmt Doris in MÉDECINE diese Gelegenheit nicht nur nicht wahr, sondern verweigert eine entsprechende Konzeption, die die Erstsprachen-GesprächspartnerInnen anbieten.

Korrelationen zwischen externen Faktoren und Situationsdefinition

In den Analysen werden aber auch systematische Zusammenhänge zwischen externen Faktoren und interaktiver Gestaltung der konkreten Gespräche deutlich. Die in den einzelnen Gesprächen interaktiv konstituierten sprachlichen Kompetenzpositionen (ExpertIn und NichtexpertIn) korrelieren immer mit dem Erstsprachen- oder Zweitsprachen-Status der TeilnehmerInnen - bzw. in FIGURATION mit Dozenten- und Studentinnen-Status. Es scheint so zu sein, daß das Wissen um den Status einer Erstsprachen- oder Zweitsprachen-SprecherIn in der Konzeption der TeilnehmerInnen "automatisch" die Zuordnung einer (Nicht-)ExpertInnen-Kompetenz nach sich zieht (für die Verteilung Französisch-Dozenten / Studentinnen gilt offenbar dasselbe).

Nun können die TeilnehmerInnen sich neben ihrem *Vorwissen* auch an impliziten Anzeichen orientieren, die sie vom ersten Augenblick an in der Interaktion selbst finden (s.o. Kap. 2.9.1). Insbesondere das Gespräch KRAUTSALAT läßt aber vermuten, daß das Vorwissen über äußere Faktoren auch eine Rolle spielt: Die differenzierte Kompetenz-Position, die für Choukri konstituiert wird, entspricht seinem Stand als Tunesier gegenüber der französischen Sprache in einer sehr deutlichen Weise.

Dann spielen auch grundsätzliche individuelle Voreinstellungen, die die InteraktantInnen unabhängig von der konkreten Situation und den Manifestationen ihrer PartnerInnen haben, in die Aushandlung und Festlegung der aktuellen Situation hinein. Dies tritt in solchen

Interaktionen am deutlichsten zutage, in denen die TeilnehmerInnen offensichtlich divergenten Situationskonzeptionen folgen. In Bernds Konzeption der konkreten Interaktion (SU I und II) existieren sprachliche Aufgaben erklärtermaßen aufgrund des generellen Faktors der Kontaktsituation. Dies wird auch an seinem Gesprächsverhalten ersichtlich, das er von Anfang an zeigt, ohne daß seine Partnerinnen eine entsprechende Konzeption manifestiert hätten (Kap. 1.3.2). Ebenso legt die Verhaltenslinie der Erstsprachen-SprecherInnen Gaston und Marie (MÉDECINE) nahe, daß diese sich allein aufgrund der Situation (Kontaktsituation mit Sprachstudentinnen im Ausland) zu Lehraufgaben berufen fühlen.

Eine Systematik ist auch in zweiter Instanz festzustellen. Wenn in (polyadischen) Gesprächen Kompetenzunterschiede anerkanntermaßen bestehen *und* sprachliche Aufgaben konstituiert werden, dann zeigen die InteraktantInnen eine deutliche Tendenz, die Verantwortung für diese Aufgaben den TeilnehmerInnen mit der höchsten Kompetenz zu übertragen.

Daß dies nicht zwingend ist, war ansatzweise bereits in SUI erkennbar, wo notwendige sprachliche Hilfe gelegentlich auch von NichtexpertInnen-PartnerInnen geleistet wurde (vgl. auch US3). Hier handelt es sich allerdings immer um sprachliche *Hilfeleistung*, und die entsprechenden Aktivitäten sind von der Mitverantwortung für die gemeinsame inhaltliche Erklärungsaufgabe nicht klar trennbar. Die letztendliche Verantwortung für sprachliche Aufgaben liegt aber auch hier bei den ExpertInnen.

In KRAUTSALAT wird deutlich, daß auch Sprach*lehre* nicht zwangsläufig den ExpertInnen zufällt: Die Teilnehmerinnen zeigen, daß sie dieses Anliegen auch ohne ExpertInnen verfolgen können, und obwohl ein Teilnehmer mit anerkannt höherer Kompetenz anwesend ist, weisen sie diesem nicht die Verantwortung für die sprachlichen Aufgaben zu. Dies ist aber eine Ausnahme, und sie ist offensichtlich damit erklärbar, daß die Handhabung des sprachlichen Lernanliegens zwischen den Nichtexpertinnen bereits seit längerer Zeit etabliert ist (vgl. Kap. 2.5.4).

Externe Faktoren als situationskonstitutives *Potential*

Externe Faktoren sind also für die Gestaltung der konkreten Interaktion weder determinierend noch bedeutungslos. Ihr Stellenwert ist am ehesten als *globalkonstitutives Potential* zu fassen.

Das Wissen der InteraktantInnen um bestimmte globale Fakten wie den Status der Beteiligten als Erstsprachen- oder Zweitsprachen-SprecherIn wird als eine Grundlage behandelt, auf der die Situation gestaltet und das Gesprächsgeschehen organisiert werden kann. Es ermöglicht die Zuordnung globaler Kompetenzen (Wissen und Können) zu den einzelnen Personen und regelt so in globaler Weise die sprachlichen Voraussetzungen, die die TeilnehmerInnen mitbringen, und die Erwartungen, die in dieser Hinsicht an sie gestellt werden können. Die Feststellung einer Situation mit global unterschiedlichen Kompetenzen eröffnet bestimmte Möglichkeiten der Interaktionsgestaltung (wie die Konstitution sprachlicher Aufgaben) und bietet eine Grundlage, um Zuständigkeiten und Verantwortungen für entsprechende interaktive Aufgaben

zu regeln. In dieser Weise stellt das Wissen um externe Faktoren, die mit der sprachlichen Kompetenz zusammenhängen, für die InteraktantInnen ein bestimmtes globales situationskonstitutives Potential bereit. Die Nutzung oder Aktivierung dieses Potentials ist eine Frage der Aushandlung, abhängig von Interaktionszielen, individuellen Vorstellungen, gemeinsamen, situationsübergreifenden Gewohnheiten (z.B. Irma) und möglicherweise dem Gesprächsanlaß (s.u. Kap. 2.9.5).

Definition der Situation - ein interaktives Problem

In diesem Spannungsfeld zwischen der Eröffnung bestimmter Möglichkeiten durch den ratifizierten globalen Rahmen und der gleichzeitigen Nichtdeterminiertheit der Interaktion müssen die TeilnehmerInnen eine gemeinsame Situationskonzeption erarbeiten, indem sie einander ihre zunächst individuellen Konzeptionen Stück für Stück anzeigen und aushandeln. Daß diese präzise Situationsdefinition nicht immer unproblematisch ist, machen insbesondere die Gespräche deutlich, in denen die TeilnehmerInnen offensichtlich divergente individuelle Konzeptionen verfolgen und dies zu Interaktionsstörungen führt.

Ein Teil der Problematik liegt offenbar darin, daß die Einzelnen *von vornherein* unterschiedlich feste individuelle Vorstellungen von bestimmten Situationstypen haben, daß sie sich mehr oder weniger starr an diesen ausrichten und mehr oder weniger Vorsicht und Sensibilität für Hinweise ihrer PartnerInnen aufbringen (Bernd in SU, Gaston und Marie in MÉDECINE).

Ein weiteres Problem liegt darin, daß die Implikationen lokaler Gesprächsaktivitäten uneindeutig sind (s.o. Kap. 2.9.1). Zudem eröffnet die Aktualisierung von Kompetenzunterschieden die Möglichkeit verschiedener Konsequenzen daraus, aber es bleibt oft unklar, auf welcher Ebene ihre Interaktionsrelevanz etabliert werden soll (Kap. 2.9.2).

Wenn InteraktantInnen (NichtexpertInnen) keine sprachbezogenen Aktivitäten wünschen, dann wäre es sicher eine "Vorsichtsmaßnahme", keinerlei Verweise auf ihre eingeschränkte Kompetenz zu geben und somit deren Interaktionsrelevanz auf keiner Ebene nahezulegen. Damit kann zwar nicht *sichergestellt* werden, daß die PartnerInnen sprachbezogene Aktivitäten unterlassen (vgl. SUII), aber möglicherweise würde diese Gefahr dadurch minimiert, daß möglichst wenig offensichtliche Anschlußpunkte geschaffen werden. Nun kann es aber vorkommen, daß die NichtexpertInnen bestimmte Aspekte der Expertise-Situation (z.B. die Entlastung durch eine NichtexpertInnen-Position, MÉDECINE) aktivieren möchten, andere (z.B. Etablierung einer Lehraufgabe) hingegen nicht. Es liegt eine offensichtliche Schwierigkeit darin, die einzelnen Ebenen voneinander getrennt zu aktivieren (es sei denn über eine explizite metakommunikative Aushandlung und Festlegung).

Das Problem, die Konzeption der GesprächspartnerInnen zu erfassen und angemessen zu handeln, haben aber auch die ExpertInnen. Selbst wenn sie Sensibilität für die Hinweise ihrer PartnerInnen zeigen, sehen auch sie sich mit dem Problem der Mehrdeutigkeit von Gesprächsaktivitäten konfrontiert. Als eine generelle Methode, mit diesem Problem umzugehen, ist bereits

eine insgesamt reaktive Ausagierung der ExpertInnen-Rolle benannt worden (s.o. Kap. 1.4.2). In verschiedenen Gesprächen zeigen einige ExpertInnen die Tendenz, zunächst deutliche Zeichen dafür abzuwarten, ob z.B. eine lokale Darstellung von sprachlichen Schwierigkeiten als Aufforderung zu betrachten ist oder nicht. Das ist auf der einen Seite sicher imageschonend, weil sie damit vermeiden, nicht erwünschte ExpertInnen-Aktivitäten zu leisten und damit die PartnerInnen unnötig auf die Position eingeschränkter Kompetenz zu verweisen. Wenn andererseits mit einer Äußerung eine Aufforderung intendiert ist, wird deren Nichtbeantwortung für beide Seiten bedrohlich, weil das Problem der NichtexpertInnen bestehen bleibt und dies als Verweigerung von Kooperation und Unterstützung gesehen werden kann (z.B. SU, US3).

In diesem "Balanceakt" zwischen den verschiedenen Imagegefahren, die in der Verweigerung von Kooperativität und Unterstützung einerseits und unangebrachter Darstellung höherer Kompetenz andererseits liegen, scheint die "Verschleierungs"-Methode, Beiträge mit dem Potential eines sprachlichen Angebots als verständigungssichernde Aktivitäten zu präsentieren, eine halbwegs sichere Methode zu sein, um die Klippen des Problems zu umschiffen. Entsprechende Beiträge seitens der ExpertInnen sind in mehreren Interaktionen zu beobachten, wenn das Bestehen sprachlicher Aufgaben offenbar unklar ist (z.B. SUII nach der kritischen Aushandlungssequenz, UNI in bezug auf sprachliche Hilfeleistung usw.).¹³⁵ Die InteraktantInnen setzen also die Uneindeutigkeit von Äußerungen und das Konzept von "Potentialen" methodisch ein, um das Problem dieser verschiedenen interaktiven Anforderungen zu bearbeiten.

2.9.5 Interaktionsinterne Zusammenhänge: Gesprächstyp¹³⁶ und Sprachlehraufgabe

Einige der Analysen legen die Vermutung nahe, daß die Etablierung einer sprachlichen Lehraufgabe in Sprachexpertise-Situationen damit zusammenhängt, welchen Gesprächstyp die InteraktantInnen herstellen, genauer: ob es sich dabei um Smalltalk oder um ein zielgerichtetes Gespräch handelt. Hinweise darauf finden sich sowohl innerhalb einzelner Interaktionen als auch im Vergleich des Gesprächsverhaltens einzelner TeilnehmerInnen in verschiedenen Gesprächstypen.

Die Gespräche CAFÉ und LAMPES, in denen die Gesprächspartnerinnen deutlich einen didaktischen Vertrag ausagieren, sind Smalltalk-Gespräche; ebenso KRAUTSALAT und auch MÉDECINE, wo zumindest die ExpertInnen offensichtlich ein Lehranliegen verfolgen.

¹³⁵Vgl. die Beobachtung von Schegloff & Jefferson & Sacks, daß Fremdkorrekturen häufig in modalisierter Form präsentiert werden; Schegloff et al. benennen als Beispiel die Frageform, die ebenso als Beitrag "to check understanding" verwendet und gesehen werden könne (1977:378f).

¹³⁶Zur Klärung der Begriffe: "Gesprächstyp" zielt auf die Konversationsaufgaben ab, die die InteraktantInnen im Gespräch konstituieren. "Interaktionstyp" meint die Konstitution der gesamten Interaktion z.B. als Expertise-Situation; "Situationstyp" verweist auf externe, "objektive" Faktoren wie das Vorliegen einer Kontaktsituation gegenüber einer endolingualen Situation.

In diesen Gesprächen wäre es also nicht "dramatisch", wenn der Fokus auf sprachliche Fragen gelegentlich den inhaltlichen Austausch störte oder im Grenzfall zum Abbruch brächte, da damit kein ernsthaftes und zielgerichtetes Anliegen der TeilnehmerInnen gefährdet würde.

In den Schreibinteraktionen in Kontaktsituationen wird dagegen ein ganz konkretes Anliegen verfolgt; in EINMAL ist es die Abfassung eines Briefes, in EXPOSÉ die Überarbeitung eines Referattextes (vgl. Dausendschön-Gay & Gülich & Krafft 1992). In diesen Gesprächen beinhaltet die interaktive Festlegung der Konversationsaufgabe sprachliche Aufgaben, die jeweilige Sprachexpertise wird als konstitutiv für das Interaktionsgeschehen behandelt. Im Vollzug der Interaktion werden die sprachlichen Aufgaben strikt auf das jeweilige Produkt begrenzt; im Gespräch, mit dem dessen Herstellung organisiert wird, kommen sie dagegen nicht vor. Dies deckt sich mit einer Feststellung von Dausendschön-Gay & Krafft bei der Analyse von Schreibinteraktionen: "C'est là précisément ce que stipule la tâche : ne seront pertinentes que les activités qui feront avancer la production." (1995:366)

In diesem Zusammenhang ist der Blick in eine Schreibinteraktion interessant, an der Irma beteiligt ist. In dem Gespräch LETTRE (siehe Anhang) schreibt Irma mit der tatkräftigen Unterstützung ihrer gleichaltrigen Brieffreundin Véronique einen Brief. Dieses Gespräch bestätigt die Beobachtungen: Die Interaktantinnen richten ihre (zahlreichen) sprachbearbeitenden Aktivitäten ebenfalls ausschließlich auf für den Brief vorgesehene Formulierungen oder deren Niederschrift,¹³⁷ in den Äußerungen, mit denen sie das Geschehen organisieren, werden sprachliche Fehler Irmas hingegen nicht bearbeitet.¹³⁸

Sowohl Irma als auch die Gesprächspartnerinnen in EINMAL, Isadora und Andrée, nutzen aber üblicherweise ihre Gespräche bereitwillig als Gelegenheiten zum Sprachenlernen (vgl. Kap. 2.2.4, 2.7.4).

¹³⁷So korrigiert Véronique entweder selbstinitiiert oder auf Anfrage grammatische und orthographische Fehler in Irmas Niederschrift (4-7, 17-19, 45, 52, 108, 117, 118, 127, 128, 133, 134); Irma schlägt Formulierungen für den Brief vor, die Véronique sprachlich bearbeitet, oder sie umschreibt, was sie sagen will, und Véronique liefert dafür eine angemessene Formulierung (12-13, 14-16, 46, 53-54, 56-57, 67, 96). Klärungen sprachlicher Ausdrücke leisten die Interaktantinnen offensichtlich im Hinblick darauf, daß Irma als Verfasserin des Briefes dessen Inhalt verstehen muß: So erfragt Véronique in Z. 19 Irmas Kenntnis eines Begriffs, den sie vorgeschlagen hat ("tu sais' promis"), und auch Irma selbst stellt entsprechende Nachfragen (75, auf Véroniques Formulierungsvorschlag "jusqu'à": "pourquoi ne j/ pas jusqu'au"; 90 "qu'est-ce que c'est à part"; 141 Rückfrage zu einer Korrektur).

¹³⁸Vgl. Z. 15: "je vas' . écrire"; 40: "un semaine"; 41: "je écrire"; 56-57: "nous fait (...) dans la jour"; 71: "on a reste là"; 100: "qu'on a écrire"; 127: "un . fête". Sprachbearbeitungen finden im umgebenden Gespräch nur statt, wenn sie für die Verständigungssicherung notwendig sind (1-3, 10-11 auf Irmas Manifestation von Nichtverstehen). Daß die Interaktantinnen nur "funktionale" (d.h. für das Schreiben absolut notwendige) Sprachbearbeitung als Anliegen sehen, wird in Z. 129-132 sehr schön deutlich: Irma schließt an einen Formulierungsvorschlag eine explizite Rückfrage an ("je déjà connais' . . ça/ ça marche"). Véronique korrigiert diese fehlerhafte Formulierung nicht, sondern klärt zunächst die inhaltliche Seite ("chais pas' tu veux dire quoi,"). Erst als feststeht, daß diese Formulierung im Brief zur Verwendung kommen soll, korrigiert sie sie (implizit: sie nennt die korrekte Form, aber ohne jede Korrekturmarkierung). Sie prüft also zunächst, ob sich der Aufwand sprachlicher Bearbeitung überhaupt lohnt.

Eine vergleichbare Beobachtung ergibt sich aus einem anderen Gespräch, das die deutschen Gesprächspartnerinnen Isadora und Doris in französischer Sprache führen. Isadora und Doris gehören zu dem Kreis der Frauen, die den oben beschriebenen "permanenten kollektiven didaktischen Vertrag unter Nichtexpertinnen" etabliert haben (s.o. Kap. 2.5). Sie nutzen üblicherweise ihre Gespräche in der Fremdsprache immer dazu, parallel ihre Sprachkompetenzen aktiv zu verbessern. In einem Gespräch haben sie aber eine vorgegebene Konversationsaufgabe zu bearbeiten: Sie sollen für einen aus seinem Kontext herausgelösten französischen Satz eine Bedeutung finden. Da es sich um eine im wesentlichen sprachliche Aufgabe handelt, findet in dieser Interaktion auch Sprachbearbeitung statt: Der größte Teil der Gesprächsaktivitäten besteht darin, daß sich die Interaktantinnen, teilweise unter Zuhilfenahme eines Wörterbuchs, über (mögliche) Bedeutungen der einzelnen Wörter und des ganzen Satzes verständigen. Insbesondere Isadora zeigt aber ein deutliches Bemühen, Sprachbearbeitung, die für die Erledigung der Aufgabe nicht unbedingt notwendig ist, minimal zu halten.¹³⁹

In FIGURATION, wo ebenfalls ein inhaltlicher Austausch das primäre Anliegen der Interaktion bildet, wird jede Form der Sprachbearbeitung, die nicht unmittelbar der Verständigung dient, offensichtlich nur unter der Voraussetzung ausgeführt, daß sie das inhaltliche Anliegen nicht stört.

In den Gesprächen US2 und US3, wo die Gesprächsteilnehmerinnen einer inhaltlichen Aufgabe nachgehen, werden keine sprachbezogenen Aufgaben konstituiert (ein einziger entsprechender Ansatz in US3 wird zugunsten der inhaltlichen Verständigung abgebrochen). In SU tun zumindest Christine und Anne dies ebenfalls nicht, und Bernd führt sprachbearbeitende Aktivitäten, die über die Verständigungssicherung hinausgehen, systematisch an Gliederungsstellen aus, wo die Gefahr einer Störung des inhaltlichen Anliegens gering ist.

In UNI verfolgen die Gesprächsteilnehmerinnen zwar auch eine inhaltliche Aufgabe, doch gibt es Hinweise darauf, daß Sprachlehre das "eigentliche" oder primäre Anliegen dieser Interaktion ist (vgl. Kap. 2.6.2). Zudem findet das Gespräch in einem Rahmen statt, der als "Tandem" definiert ist. Insofern ist Caroles anfängliche Unsicherheit darüber, ob Sprachbearbeitung (Korrigieren) angebracht sei oder nicht, aufschlußreich. Es ist zu vermuten, daß diese Unsicherheit mit der gleichzeitigen Vorgabe einer inhaltlichen Aufgabe zusammenhängt (vgl. Kap. 2.6.4).

Die Analysen zeigen also einige Evidenz dafür, daß die Etablierung eines Anliegens primärer Sprachbearbeitung mit der Zielgerichtetheit der Interaktion zusammenhängt. Vor dem Hintergrund, daß Kompetenzunterschiede als existent anerkannt sind, scheint eine Smalltalk-Situation, in der kein bestimmtes inhaltliches Anliegen verfolgt wird, die Etablierung eines didaktischen Vertrages als gleichwertiges paralleles Interaktionsanliegen zu favorisieren,

¹³⁹Die geringe Bedeutung von Sprachbearbeitung als eigenem Anliegen wird in verschiedener Hinsicht deutlich: Die Interaktantinnen bearbeiten keine Fehler, die in ihren Äußerungen vorkommen. Bei zur Verständnissicherung notwendiger Sprachbearbeitung wählt Isadora das "ökonomische" Verfahren, in der gemeinsamen Erstsprache zu erklären bzw. zu übersetzen. Mehrfach machen die Interaktantinnen deutlich, daß für die aktuellen Belange eine approximative Klärung, die die Verständigung ermöglicht, ausreicht.

entsprechend steht offenbar die Bearbeitung einer konkreten Konversationsaufgabe der gleichzeitigen Verfolgung einer sprachlichen Lehraufgabe tendenziell entgegen.

Das Gespräch MÉDECINE - ein Smalltalk-Gespräch, in dem die TeilnehmerInnen über das Bestehen einer parallelen Sprachlehraufgabe offensichtlich uneinig sind - stützt diese Annahme. Hier legt der Ablauf der Interaktion den Verdacht nahe, daß es gerade die Nicht-Zielgerichtetheit der Interaktion und die Offenheit des Themas sind, die es den ExpertInnen ermöglichen, beliebige Aspekte des Austauschs zu fokussieren, unter anderem eben auch sprachliche Fragen. Da es kein konkretes Anliegen gibt, auf das sich die NichtexpertInnen berufen könnten, ist es für sie möglicherweise schwierig, sprachbearbeitende Aktivitäten ihrer PartnerInnen durch impliziten Verweis auf andere Prioritäten zu stoppen (Anne in SUII dagegen hat die Möglichkeit, sich auf die Konversationsaufgabe der Erklärung des Universitätssystems zurückzuziehen).

Die Verweigerungsmethode des "passiven Widerstands" (Rückzug aus dem Gespräch), die Doris und Susanne zeigen, scheint wiederum eine Möglichkeit zu sein, die der Gesprächstyp Smalltalk bietet. Anne, die sich in SUII ja durchaus sehr bemüht, die Interaktionsrelevanz sprachlicher Fragen zu verweigern, ergreift solche rigorosen Maßnahmen nicht. Doris und Susanne riskieren damit ein Scheitern der Interaktion, aber sie gefährden kein konkretes Interaktionsziel, einfach weil sie ein solches nicht verfolgen.

2.9.6 Imagefragen und Präferenzsysteme für Korrekturen

Die Analysen liefern deutliche Belege für die bereits angesprochene Beobachtung, daß die Ausweisung als NichtexpertInnen in der Interaktion die InhaberInnen dieser Position von der Verantwortung für Korrektheit und Vollständigkeit ihrer sprachlichen Beiträge entlastet (Dausendschön-Gay & Krafft 1991a, s.o. Kap. 1.4.2).

Dennoch sind in mehreren der untersuchten Gespräche - auch in solchen, wo Kompetenzunterschiede als interaktionsrelevant anerkannt sind und das Gespräch deutlich als Sprachlehrsituation gestaltet wird - Gesprächsereignisse beobachtbar, die zu einer Imagebedrohung der NichtexpertInnen führen.

In CAFÉ ist es die Thematisierung eines sprachlichen Problems, das für die Interaktion nicht unmittelbar relevant ist und mit dessen Bearbeitung kein wirkliches sprachliches Defizit der NichtexpertInnen behoben wird. Dem entspricht die Beobachtung, daß in UNI und den anderen TANDEM-Gesprächen Sprachbearbeitung offenbar nur dann zulässig und wünschenswert ist, wenn sich dafür *aus dem Gespräch heraus* ein Bedarf ergibt.

In US2 und SUI zeigen TeilnehmerInnen an, daß ihr Image - trotz ihrer etablierten NichtexpertInnen-Position - gelegentlich durch Fehler oder Wortlücken in Gefahr gerät. Sie stellen in diesen Fällen deutlich dar, daß sie das jeweilige Wort bzw. die korrekte Form "eigentlich" kennen. Weiterhin ist in vielen Gesprächen - auch in solchen ohne Sprachleh-

ranliegen - an selbstinitiierten Selbstkorrekturen zu erkennen, daß die NichtexpertInnen sich um möglichst korrekte Formulierung ihrer Beiträge bemühen.

Ein verbindendes Element dieser Fälle scheint zu sein, daß (selbst- oder fremdverursachte) Verweise auf eingeschränkte Kompetenz nur bei echter Notwendigkeit akzeptabel und entsprechend möglichst gering zu halten sind. "Möglichst gering" ist dabei zu verstehen als Kompromiß zwischen Vermeidung von Verweisen auf eingeschränkte Kompetenz einerseits und der Wahrung der interaktiven Anliegen andererseits.

In dieselbe Richtung weist die in UNI und auch in FIGURATION beobachtete "Präferenz für eine Minimalform" bei der Durchführung sprachbearbeitender Aktivitäten. Damit wird die Darstellung eingeschränkter Kompetenz auf das notwendige Minimum begrenzt, und dies teilweise unter Verletzung der interaktiven Rechte. Genaugenommen ist daraus zu schließen, daß in der Konzeption der TeilnehmerInnen die Territoriumsverletzung, die eine Unterbrechung darstellt, weniger imagegefährdend ist als die unnötige Inszenierung eingeschränkter Kompetenz.

Schließlich wird in manchen Gesprächen die Gestaltung von Sprachlehre wie in einer "schulischen Lehr-/Lernsituation" als imagebedrohend oder unzulässig behandelt. Die TeilnehmerInnen in UNI tun dies beispielsweise durch die scherzhafte Inszenierung einer solchen Situation. Zudem vermeiden sie eine deutlich auf die Sprache fokussierte Gestaltung ihrer Gespräche (die z.B. Bange (1992) als charakteristisch für institutionelle Sprachlehre-situationen beschreibt¹⁴⁰), obgleich an mehreren Stellen deutlich wird, daß der Austausch in erster Linie dazu dient, Material für Sprachbearbeitung zu produzieren (s.o. Kap. 2.6.2).

Als Inszenierung dieser Art von Lehrsituation gelten offenbar bestimmte Aktivitätstypen, wie z.B. die abschließende Evaluierung einer Lernaktivität durch die Expertin (UNI) (vgl. Bange 1992; s.o. Kap. 2.6.2), Aufforderungen zu Selbstkorrektur¹⁴¹ oder Lernkontrollen (CAFÉ, LAMPES; eine Aktivität von Lernkontrolle wird hier trotz des akzeptierten didaktischen Vertrags als imagegefährdend behandelt).

Einen Hinweis darauf, daß eine solche Gestaltung der Situation von den TeilnehmerInnen generell als imagegefährdend oder unzulässig wahrgenommen wird, liefert auch ein Auszug aus Interviews, die Apfelbaum mit Tandem-Teilnehmerinnen geführt hat. "Cécile F. bemerkt bezüglich ihrer Zurückhaltung mit Korrekturen Yvonne gegenüber: (...) 'ça aurait peut-être paru un

¹⁴⁰Vgl.: "l'objet thématique de la communication n'est plus au centre de l'attention ; celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejetée à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte." (Bange 1992:73) - Dies könnte auch ein Grund dafür sein, daß Doris und Susanne in MÉDECINE das Sprachlehrangebot der ExpertInnen nicht akzeptieren: die ExpertInnen fokussieren sprachliche Aspekte in einer Weise, die die inhaltliche Seite sehr ins Abseits drängt.

¹⁴¹Krafft & Dausendschön-Gay beschreiben die Aufforderung zur Selbstkorrektur gegenüber der einfachen Durchführung einer Korrektur als "procédé encore plus scolaire" (1994:146) und sehen in dem Ablauf Angebot - Reprise mit steigender Intonation - *Bestätigung* einer interaktiven Lehrsequenz das u.U. deutlichste Anzeichen für einen zugrundeliegenden didaktischen Vertrag. "... les interlocuteurs transforment ici une 'donnée', un élément de l'énoncé, en 'prise', en objet d'acquisition. Ces indices d'un contrat didactique sont peut-être les plus importants

peu moins naturel que/ la relation aurait changé, ça aurait peut-être fait prof-élève" (1993:216f). Diese Art der interaktiven Beziehungskonstitution scheint also in nichtinstitutionellen Interaktionen grundsätzlich dyspräferiert zu sein. Dafür spricht auch, daß die entsprechenden ExpertInnen-Aktivitäten, die eine solche Situation inszenieren, insgesamt äußerst selten vorkommen.

Gleichzeitig spielt möglicherweise auch hier der oben genannte Aspekt möglichst geringer Inszenierung von eingeschränkter Kompetenz eine Rolle. Die genannten Aktivitäten sind, gemessen an der direkten Durchführung einer Fremdkorrektur im nächsten Zug, vergleichsweise aufwendige Methoden der Verfolgung eines Lehr-/Lernanliegens. Beispielsweise umfaßt eine Aufforderung zu Selbstkorrektur mindestens zwei Gesprächszüge (Verdeutlichung des Bezugsausdrucks und Fremdinitiierung einer Korrektur durch die ExpertIn, Ausführung der Selbstkorrektur durch die NichtexpertIn) - für den Idealfall, daß keine Zuordnungsprobleme entstehen und die NichtexpertInnen zur Selbstkorrektur fähig sind.¹⁴² Sie kann jedoch u.U. auch erheblich länger werden. (So berichtet Apfelbaum von dem Versuch einer Interaktantin, bei ihrer Gesprächspartnerin "eine komplexe Selbstreparatur zu initiieren, was in der Folge mehr Probleme als Lösungen bringt" (1993:150).)

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß trotz einer generellen Entlastung dadurch, daß eingeschränkte Kompetenz von TeilnehmerInnen als anerkannter interaktionsinterner Fakt hergestellt wird, konkrete Verweise auf eingeschränkte Kompetenz ein imagegefährdendes Potential enthalten. Die InteraktantInnen folgen im Gespräch offenbar der Regel, solche Verweise so gering wie möglich zu halten. Sie verfügen über verschiedene Methoden, um diese interaktive Regel mit der Verfolgung sprachlicher Interaktionsanliegen zu vereinbaren. Die Gestaltung der Situation im Stil institutionellen Sprachunterrichts scheint in Alltagsgesprächen grundsätzlich als unzulässig angesehen zu werden.

'Preference for self?' Präferenzstruktur in sprachlichen Expertise-Situationen

Schegloff & Jefferson & Sacks (1977) postulieren eine grundsätzliche "preference for self" sowohl im Hinblick auf die *Durchführung* als auch auf die *Initiierung* von Reparaturen (1977:375ff). Dies läßt sich aber zumindest für die hier untersuchten Interaktionen (Gespräche in Kontaktsituationen) nicht bestätigen. Fremdinitiierte Selbstkorrekturen sind in allen untersuchten Interaktionen, sowohl mit deutlich hergestelltem Lehr-/Lern-Anliegen als auch ohne ein solches, bei weitem zu selten, als daß sie als die präferierte Methode gelten könnten.

Apfelbaum schließt aufgrund ihrer Analysen von Tandem-Gesprächen die "generelle Präferenz für Selbstkorrekturen - selbst in fremdinitiiert Form" ebenfalls aus (1993:160). Sie ergänzt:

puisqu'ici les activités communicatives se doublent manifestement d'activités acquisitionnelles." (1994:147)

¹⁴²In LAMPES weiß Marlène offensichtlich aus früheren Ereignissen, daß Irma die Selbstkorrektur ausführen kann (ebenso wie die Expertin in dem von Dausendschön-Gay & Krafft (1991a) analysierten Fall; vgl. Kap. 2.2.2) Zudem scheint der Aufwand dadurch gerechtfertigt zu sein, daß grundlegende Fragen der Situationsdefinition im Spiel sind.

"Nicht die Tatsache, daß die Reparatur vom MS vorgenommen wird und somit eine Fremdreparatur ist, scheint imagebedrohend zu sein, sondern nur die Tatsache, daß die Initiative dazu vom MS ausgeht." (1993:193) Aber auch dies bestätigt sich in meinen Daten nicht.¹⁴³

Schegloff et al. räumen in einer abschließenden Bemerkung ein, daß es zu der von ihnen beschriebenen Präferenzstruktur vermutlich Ausnahmen gebe. "The exception is most apparent in the domain of adult-child interaction ...; but it may well be more generally relevant to the not-yet-competent in some domain without respect to age." Falls dies zutreffe, vermuten sie, "other-correction is ... a device for dealing with those who are still learning or being taught to operate with a system which requires, for its routine operation, that they be adequate self-monitors and self-correctors as a condition of competence." (1977:381)¹⁴⁴

Meine Analysen bestätigen, daß es in der Tat unterschiedliche Präferenzstrukturen für Reparaturen gibt, die von der grundlegenden Situationsdefinition abhängen. Mit der Etablierung und Anerkennung einer sprachlichen Expertise in der Situation ändern sich die Bedingungen insofern, als die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbstkorrektur bei einigen TeilnehmerInnen nicht (oder nur eingeschränkt) vorausgesetzt werden kann. Die beobachtbare Präferenzstruktur in solchen Situationen kann folgendermaßen beschrieben werden:

In einer Expertise-Situation mit der anerkannten interaktiven Aufgabe sprachlicher *Hilfe* scheint tatsächlich die Selbstinitiierung von Reparatur bevorzugt zu sein, um ExpertInnen-Aktivitäten nur bei wirklichem Bedarf (und Wunsch) zu leisten.

Bei gleichzeitiger Sprachlehraufgabe hingegen ist Fremdinitiierung mehr oder minder eine interaktive Notwendigkeit, da "self-monitoring" nur eingeschränkt möglich ist. In diesem Fall ist fremdinitiierte Fremdkorrektur die vor fremdinitiiertem Selbstkorrektur präferierte Methode, da sie mit weniger Inszenierung der eingeschränkten Kompetenz verbunden ist (s.o.).

Fremdinitiierung von Selbstkorrekturen ist wiederum bei situationsübergreifend gültigem didaktischem Vertrag punktuell präferiert unter der Bedingung, daß die Fähigkeit der NichtexpertInnen zur Selbstkorrektur sicher vorausgesetzt werden kann (vgl. CAFÉ, LAMPES), denn mit diesem Verfahren wird gleichzeitig die fortbestehende Gültigkeit etablierter Interaktionsvereinbarungen bestätigt.

¹⁴³Apfelbaums Befund hängt möglicherweise mit dem untersuchten Diskursmuster "Erzählen" zusammen.

¹⁴⁴Es wird nicht deutlich, ob diese Überlegung sich nur auf Fremdkorrekturen oder auch auf Fremdinitiierung bezieht.

3. Untersuchungen zu Sachexpertise

3.1 Einleitung

In diesem Kapitel möchte ich der Sachexpertise weiter nachgehen. Wiederum auf der Basis der Ergebnisse, die die exemplarische Analyse hervorgebracht hat (Kap. 1) und die mir als "offene Leitfragen" dienen (vgl. Kap. 2.1), werde ich weitere Gespräche untersuchen, in denen die TeilnehmerInnen Kompetenzunterschiede in bezug auf verschiedene Sachgebiete interaktiv herstellen. Auch hier habe ich Interaktionen unterschiedlicher Art und mit verschiedenen Ausgangssituationen zusammengestellt.

Ich beginne mit den zwei Gesprächen zu "Universitätssystemen", deren Ausgangssituation mit der von SU identisch ist: ein arrangiertes Setting mit einer extern vorgegebenen Erklärungsaufgabe zu einem vorgegebenen Thema (3.1). Anschließend wird ein Gespräch untersucht, das ebenfalls halbexperimentell ist, in dem die externen Vorgaben jedoch keine Kompetenzunterschiede zu einem Sachgebiet oder eine Erklärungsaufgabe implizieren (3.2).

Weiterhin analysiere ich zwei "natürliche" Gespräche (s.o. Kap. 2.1). Im ersten dieser Gespräche, einer Schreibinteraktion, verfolgen die Teilnehmerinnen ein konkretes Anliegen (3.3); die GesprächspartnerInnen des zweiten führen ein Smalltalk-Gespräch (3.4).

Es folgen Interaktionen in institutionellen Kontexten: zwei Lehrsituationen an Hochschulen (3.5 und 3.6) und ein Gespräch in einer Beratungsstelle (3.7). Den Abschluß bilden zwei Fernsehsendungen, die ein Anliegen der Darstellung und Vermittlung von Sachinformationen verfolgen und im Hinblick darauf arrangiert und inszeniert worden sind (3.8, 3.9). Dieses Material erscheint mir deshalb interessant für das Thema, weil es als *reflektierte Umsetzung* von Annahmen über Kompetenz und Vermittlung verstanden werden kann.

Die Untersuchung bleibt auch weiterhin "dem Konkreten verhaftet" (Willems 1996): Im Mittelpunkt steht immer zunächst die jeweils singuläre Interaktion mit ihren internen und externen Zusammenhängen.

Abschließend sollen in einer Gesamtsicht der einzelnen Analysen generelle Linien von Sachexpertise, die sichtbar werden, herausgearbeitet und einige Punkte diskutiert werden (3.10).

3.1 Universitätssysteme

Die Teilnehmerinnen an diesen Gesprächen (s.o. Kap. 2.1) haben dieselben thematischen Vorgaben erhalten wie die InteraktantInnen in SU: Sie sollen sich gegenseitig die Universitätssysteme ihres jeweiligen Landes erklären und sich eventuell noch über das kulturelle, soziale und alltägliche Leben austauschen (s.o. Kap. 1).

3.1.1 US2

In der Aufnahme ist die Einführung durch eine weitere Person nicht mit erfaßt; sie setzt erst mit dem Beginn des Gesprächs zwischen Cécile, Ines und Heike ein.

1. Phase: Das deutsche Universitätssystem

Ines beginnt das Gespräch mit einer an Cécile gerichteten Frage: "tu le connais déjà le: système" (1). Damit aktualisiert sie eins der vorgegebenen Gesprächsthemen (das deutsche Universitätssystem), macht deutlich, daß sie sich an einer globalen Nichtexpertinnen-Position Céciles orientiert (bei der "Wissen" nicht selbstverständlich und erwartbar ist), und etabliert die Interaktionsrelevanz des faktischen Wissensstandes ihrer Gesprächspartnerin.

In ihrer Antwort umreißt Cécile global ihren Kenntnisstand (1-2: "(en)fin . je/ je connais certains aspects du: du systEme=euh:") und markiert damit ihre Position als die einer Nichtexpertin mit Vorkenntnissen. Dann führt sie ihr bekannte Fakten aus (2-5: à savoir ...").

Ines bestätigt Céciles Ausführungen (5); Heike nimmt einen Punkt daraus auf und präzisiert ihn, später gemeinsam mit Ines (6ff). Die beiden übernehmen also mit ihren Aktivitäten die Rollen von Expertinnen. Cécile ratifiziert ihre Ausführungen als neue und relevante Informationen (7, 10, 12 etc.); gelegentlich stellt sie Nachfragen (16-20, 24-26). Sie bestätigt so die Expertinnen-Rollen ihrer Gesprächspartnerinnen. In Z. 33ff thematisiert sie mit einer Frage einen neuen Aspekt.

Die Situationskonzeption, die die Interaktantinnen hier ausagieren, ist für den gesamten Gesprächsabschnitt charakteristisch. Cécile stellt ihre bereits vorhandenen Kenntnisse dar, formuliert sie als Vermutungen oder als unsicher (z.B. 39-40: "(?il me semble)", 41: "vous devez avoir", 42: "(en)fin je sais pas du tout comment:") und stellt Fragen. So konstituiert sie sich als Nichtexpertin und ihre Gesprächspartnerinnen als Expertinnen und übernimmt die thematische Strukturierung des Gesprächs.

Heike und Ines bestätigen diese Rollenverteilung mit Antworten und Erklärungen. Mit ihren Ausführungen halten sie sich in der Regel an den Rahmen, den Cécile durch ihre Fragen jeweils vorgibt. Innerhalb dieser thematischen Rahmensetzungen nehmen sie konkrete Punkte auf und liefern Erklärungen. Sie behandeln es als ihre Aufgabe, zum einen Céciles Vorkenntnisse zu

bestätigen, zu präzisieren und gegebenenfalls zu korrigieren und zum anderen die von Cécile manifestierten Wissensdefizite zu beheben. Die Festlegung bearbeitungsrelevanter Punkte fällt aber Cécile zu. Dies wird in der folgenden Sequenz besonders deutlich:

Beispiel 3.1 : US2, Z. 33-37

```

33-----
Cé: et par exemple ben . vous vous étudiez le français' . j(e)/
34-----
Cé: je pense'          et l'allemand'          et vous voulez euh
In: Et l'allemand          deux matières
35-----
Cé: devenir professeurs          enfin: oui' . et euh: . non
He:          . oui' . si possible, (rire)
36-----
Cé: c(e) que je voulais savoir c'est . comment vous: . (en) fin
37-----
Cé: ou vous sélectionnez les: les cours que vous suivez
-----

```

Heike reagiert in Z. 35 nicht nur mit einer Bestätigung, die Cécile anfordert (indem sie durch die Pause einen entsprechenden slot herstellt), sondern mit einem Kommentar, der implizit auf eine bestimmte Problematik (Berufsaussichten) verweist und damit ein themenkonstitutives Potential enthält. Cécile deutet in ihrer Fortsetzung ("et euh:;") zunächst an, daß sie noch nicht am Ende ihrer Frage war, dann weist sie mit einem metadiskursiven Kommentar deutlich die potentielle thematische Richtung zurück und etabliert ihre eigene Frage. Sie setzt also ihre thematischen Interessen durch, und die Gesprächspartnerinnen gestehen ihr dies zu.

Daß Céciles Kenntnisstand für die Durchführung der Erklärungsaufgabe entscheidend ist, wird auch an anderen Stellen deutlich: Cécile stoppt in Z. 50ff eine selbstinitiierte Erklärung des Fachausdrucks "belegen", indem sie mit massiver Ratifizierung anzeigt, daß ihr dies bereits bekannt ist. Als Ines einen Erklärungsbedarf ("zweites staatsexamen") antizipiert (105), stellt sie diesen erst sicher ("tu sais (..) c(e) que c'Est le deuxième"), bevor sie eine Erklärung leistet.¹⁴⁵ Und den Abschluß der gesamten Gesprächsphase leitet Ines mit der Frage "t'as encore des questions' ou:" ein (108-109).

Wenn die Nichtexpertin einmal ein Wissensdefizit manifestiert hat, ist sie verpflichtet, den Gesprächspartnerinnen das entsprechende (rollen-)adäquate Handeln zu ermöglichen. Dies wird in der Sequenz Z. 84-88 deutlich: Cécile stellt eine präzise, offene Frage (84-86: "... qu'est-ce que c'Est exactement ces scheins ..."). Heike beginnt zu antworten, hat dann aber offenbar For-

¹⁴⁵Diese Sequenz weist einen interessanten Vorfall auf: Als Cécile verneint, gibt sie mit anschließendem leichten Lachen einen Hinweis auf ein Imageproblem (105). Ines thematisiert hier zwar initiativ einen potentiellen Erklärungsbedarf, doch hält sie sich an einen vorgegebenen Rahmen: Cécile hat zuvor in einer Frage "un deuxième examen" selbst thematisiert und präzise Nachfragen dazu gestellt (104). Ines verletzt also nicht ihr Territorium. Die Imagegefährdung liegt möglicherweise darin, daß Cécile durch ihre vorherigen Beiträge indirekt nahelegt, dieses Element zu kennen, und nun eingestehen muß, daß dies nicht zutrifft. (Ines "löst" das Problem dadurch, daß sie auf die Andeutung überhaupt nicht eingeht, sondern gleich in eine Erklärung einsteigt - dadurch fehlt leider ein weiterer Beleg für diese Hypothese.)

mulierungsprobleme, worauf Zögerungen in ihrer Äußerung hindeuten (86: "ça dépend tu fai:s ɛ euh:m"). Cécile übernimmt mit einem schnellen Anschluß und formuliert eine Hypothese (86-87: "& c'est = une preuve' comme ça' (?... les:)"). Überlappend setzt Ines mit erhöhter Lautstärke ein und übernimmt an Heikes Stelle die Erklärung. Sie gibt zunächst eine resümierende Antwort ("(fort) c'est: un certificat d'abord"), die sie und Heike anschließend weiter ausführen.

Ines klagt hier offenbar das (gemeinsame) Recht darauf ein, entsprechend der etablierten konditionellen Relevanz zu agieren, und behandelt Céciles Intervention als bedrohlich. Die Unterbrechung stellt an sich schon eine Territoriumsverletzung dar. Gleichzeitig hat Cécile mit ihrer vorherigen Frage eine ExpertInnen-Aktivität angefordert und behindert ihre Gesprächspartnerinnen nun in der Ausübung ihrer Rolle.¹⁴⁶

Auch in dieser Interaktion zeigen die Expertinnen, daß sie keinen Anspruch auf Allwissenheit erheben. So versichert sich Heike, nachdem sie einen Punkt ausgeführt hat, mit der an Ines gerichteten Rückfrage "c'est ça non" (30) der Korrektheit ihrer Angaben; in Z. 46 fordert Ines Heike zur Ergänzung ihrer Ausführung auf: "il y a quelques: . comme la syntaxe et: . qu'est-ce qu'il y a encore". Die jeweiligen Gesprächspartnerinnen bestätigen mit ihren Reaktionen punktuell höhere Kompetenz; keine der Beteiligten gibt etwaige Imageprobleme zu erkennen. Sie zeigen an, daß Unterschiede in den konkreten Wissensbeständen der Expertinnen normal sind und produktiv genutzt werden können und daß eigene Wissenslücken keine Bedrohung darstellen.

An einer Stelle scheint das Image einer Expertin aber dennoch durch punktuelle Unfähigkeit gefährdet zu sein. In Z. 72-73 bringt Ines zum Ausdruck, daß sie auf eine Frage Céciles (69-72: "... c'est vous (..) qui décidez du nombre (..) de cours que vous suivez' ...") nicht antworten könne ("ou! a:lors mh (en)fin . j(e) sais pas trop"); sie schließt ihre Äußerung mit einem Lachen ab. Cécile lacht im Anschluß ebenfalls und stellt offenbar eine Nachfrage ("comment' (?.....)").

Das Lachen gibt einen Hinweis auf eine Imagegefährdung; was diese auslöst, ist aber nicht eindeutig. Möglicherweise spielt eine Rolle, daß es sich um eine sehr grundlegende Frage zum System handelt, die zudem aus eigener Studierfahrung zu beantworten wäre.

Ines führt dann aus, daß Studierende je nach Studienphase unterschiedlich viele Seminare besuchen (73ff). Obgleich sie nicht direkt die Frage beantwortet, ratifiziert Cécile ihre Ausführungen als relevante Informationen. Indem sie Ines in ihrer ExpertInnen-Rolle bestätigt, leistet sie ihren Beitrag dazu, die Imagegefährdung für die Expertin aufzulösen.

In der Fortsetzung dieser Sequenz ist ein weiterer interessanter Vorfall zu beobachten. Ines zieht in ihren Ausführungen Vergleiche zum französischen System: "c'est un peu (..) comme au troisième cycle où tu fais ..." (76-78) und kurz darauf: "c'est pas . comme en frANce où: . tu as un emploi de temps de: de" (79-80). Hier fällt Cécile mit erhöhter Lautstärke ein, übernimmt

¹⁴⁶Vgl.: "Menacer la face conversationnelle négative d'un interactant, c'est l'empêcher de jouer son rôle, ce qu'on peut faire en l'interrompant ..." (Dausendschön-Gay & Krafft 1991a:39).

den Turn und kommentiert: "ouI ouI c'est sûr c'est très défini toute façon en france hein" (80-81). Mit dieser Intervention unterbricht sie Ines und blockt weitere Erklärungen ab.

Möglicherweise will Cécile einfach zum Ausdruck bringen, daß sie längst verstanden hat, was Ines erklären will, und daß deren Ausführungen ihren Erklärungsbedarf überschreiten (vgl. Anne in SU I; Kap. 1.2.1). Auffällig ist aber, daß Ines' Ausführungen sich auf das *französische* Studiensystem beziehen, d.h. Ines verläßt das ihr zugewiesene Kompetenzgebiet (und betritt eines, das - nach den Gesprächsvorgaben - potentiell Cécile zufällt). Cécile könnte dies als Grenzverletzung betrachten und darauf reagieren; ihre Intervention kann durchaus als punktuelle Demonstration von Wissen betrachtet werden. Eine eindeutige Interpretation läßt der Kontext aber nicht zu. Auch Heikes Fortführung gibt keinen Aufschluß darüber, wie sie Céciles Intervention verstanden hat, denn sie könnte beide Hypothesen stützen: Heike kommt zum Punkt ("l'important c'est: que ..."), und die französischen Verhältnisse kommen nicht mehr zur Sprache.

Cécile erfragt meist generelle Fakten und Zusammenhänge des Systems. Gelegentlich nimmt sie aber auch die konkrete Studiensituation ihrer Gesprächspartnerinnen zum Ausgangspunkt für allgemeine Fragen zum System (z.B. Z. 33: "par exemple ben . vous vous étudiez ..."; s.o. Bsp. 3.1). Auch die Expertinnen führen gelegentlich ihre persönliche Situation an und generalisieren ihre Aussagen anschließend (74ff: "par exemple MOI' eh je fais maintenant ... c'est un peu (..) comme au troisième cycle où tu fais ... tu as ..."; 96-99: "tu as: touJOUrs ... alors pour moi c'est ... par exemple- ... là il faut faire ..."). Sie behandeln damit individuelle Situationen und Erfahrungen als potentiell generalisierbar, d.h. sie stellen die Einzelfälle als exemplarisch für das gesamte System dar.

Interessant ist schließlich noch der gemeinsame Abschluß dieser Gesprächsphase: Er ist von Lachen und anderen humoristischen Einlagen durchsetzt. Nach einer Abschluß-Präsequenz (106: Résumé durch Cécile, Diskussion der Vor- und Nachteile des deutschen Systems) leitet Ines den Abschluß mit einer Frage ein, die sie mit Lachen begleitet: "t'as encore des questions' ou (rire) [...] (rire) tu es déjà: . bien informée (rire)" (108-109). Cécile bestätigt die Erfüllung des Erklärungsbedarfs in einer übertriebenen, affektierten und damit als scherzhaft markierten Weise (109-110: "je sais TOUut sur le système de bielefeld"), was wieder mit gemeinsamem Gelächter quittiert wird (110).

Die Teilnehmerinnen karikieren hier die Rollenverteilung und die Aufgabe der Wissensvermittlung in einer Weise, die an institutionelle Unterrichtssituationen erinnert (vgl. die scherzhafte Inszenierung schulischen Sprachunterrichts in UNI, Kap. 2.6). Mit dieser sehr formalen Art des Abschlusses scheinen sie Bezug auf die Vorgaben zu nehmen und sich gleichzeitig von diesen zu distanzieren. Vielleicht spielt aber auch eine Rolle, daß ein Themen- und Rollenwechsel "künstlich" herbeigeführt wird (d.h. sich nicht aus dem Gespräch ergibt) und von daher einer besonderen Bearbeitung bedarf.

2. Phase: Das französische Universitätssystem

Cécile vollzieht den Themenwechsel implizit mit der an die vorherige Diskussion anschließenden Äußerung "das ist ganz anders . in frankreich" (113).

Es entsteht eine Pause von ca. 3 Sekunden. Dann übernimmt Heike den Turn zu einem Meta-Kommentar über ihren Kenntnisstand: "ja i/ also ich kEnn das in frankreich ziemlich . wie das is . ich hab nich so viele fragen" (114-115). Indem sie Kenntnisse ihrerseits als nicht voraussetzbar und Fragen als erwartbar behandelt, zeigt sie, daß sie sich an einer bei ihr vorausgesetzten Nichtexpertinnen-Position orientiert. Gleichzeitig schreibt sie damit einer potentiellen Erklärungsaufgabe eine geringe Relevanz zu (woran auch deutlich wird, daß sie sich am Bestehen einer solchen - d.h. an den externen Vorgaben - orientiert). Schließlich bringt sie hier implizit ihre Vorstellung der (potentiellen) Vorgehensweise zum Ausdruck: daß die NichtexpertInnen Fragen stellen. Dasselbe Vorgehen legt Cécile dadurch nahe, daß sie nach ihrem Einstieg mit einer langen Pause ihren Gesprächspartnerinnen den Turn für weitere Aktivitäten anbietet.

Ines charakterisiert daraufhin ihren eigenen Kenntnisstand und ihren Erklärungsbedarf in vergleichbarer Weise (und vollzieht damit dieselben Aktivitäten wie zuvor Heike): "ich hab eigentlich AUch nich so viele frag(e)n weil ich in frankreich studIert hab (Lachen)" (118f). Ihre Gesprächspartnerinnen ratifizieren diese Information mit Erstaunen und Nachfragen.

Anschließend wird zunächst Ines zu ihrem Auslandsaufenthalt befragt. Sie erzählt von ihren Erfahrungen und Schwierigkeiten, sich zurechtzufinden, führt ihre Beobachtungen an und auch generelle Informationen zur Studiensituation in Frankreich (120). In diesem Zusammenhang kommt dann die Sprache auf Céciles Studium in Frankreich (121); Cécile berichtet darüber und erläutert davon ausgehend auch Aspekte des generellen Studiensystems ("in frankreich das ist anders, (..) wir sind nicht so spezialisiert ..."). Ines führt dies weiter aus ("... man kann da auch so'n studiengang wählen (..) da machste dann zwei fächer meinetwegen noch wirtschaft ..."). Heike ratifiziert dies, indem sie es als mehr oder weniger bekannt behandelt ("ja . das machen auch immer mehr ne"); Ines bestätigt. Anschließend fragt Heike wieder nach Céciles persönlicher Studiensituation (121a: "gefällt dir das' (..) kriegste geschafft").

Die Interaktantinnen behandeln also nicht nur das Universitätssystem, sondern verschiedene persönliche und generelle Fragen des Studiums. Alle tragen ihre unterschiedlichen Kenntnisse und Erfahrungen bei, machen generelle Aussagen zum System und erfahren gelegentlich etwas Neues. Sie konstituieren keine Erklärungsaufgabe als interaktives Anliegen und etablieren keine konsistenten Rollen hinsichtlich des Sachgebiets, sondern gestalten das Gespräch mehr oder weniger als eines unter "Gleichen". Offensichtlich ziehen sie aus dem anfänglichen Austausch über die jeweiligen Kompetenzen die Konsequenz, daß eine komplexe Erklärung des Systems keine vordringlich zu bearbeitende Interaktionsaufgabe ist.

Als Cécile im Verlauf ihrer Ausführungen "u v" thematisiert (122: "wir studieren in u vs"), hakt Heike mit einer konkreten Nachfrage ein und bringt explizit ihr (punktuelles) Nichtwissen zum Ausdruck: "was Is denn das überhaupt, . das weiß ich wirklich nich (lacht)" (123-124).

Indem sie ihr *Nichtwissen* deutlich hervorhebt, zeigt sie, daß sie sich bei dieser (Neu)-Definition ihres Kenntnisstandes an der vorherigen Darstellung umfangreichen Vorwissens orientiert. Sie reaktualisiert hier die zuvor abgewählte Erklärungsaufgabe und die damit zusammenhängenden Kompetenz-Positionen und -Rollen, kontextualisiert mit ihrer deutlich markierten Aktivität also gleichzeitig einen Wechsel des interaktiven Anliegens (des "footing", Goffman 1979).

Interessant ist das anschließende Lachen, das möglicherweise auf eine Imagegefahr hindeutet. Diese könnte daraus resultieren, daß Heike sich durch das aktuelle Display von Nichtwissen dem Verdacht aussetzt, mit ihrem vorherigen Entwurf ihrer Kompetenz einen Kenntnisstand impliziert zu haben, dem sie nun nicht gerecht werden kann (vgl. Cé in Z. 104f, s.o. Fn. 145).

Mit dem folgenden Nachsatz "unité de valeur aber-" präzisiert Heike ihre Frage: Sie zeigt, daß der Begriff ihr geläufig ist, seine Bedeutung jedoch nicht. Damit präzisiert sie ihren Erklärungsbedarf; gleichzeitig führt sie den Kompetenzstand, den sie für sich entworfen hat (eigentliche Nichtexpertin mit konkreten Wissenslücken, aber auch mit Kenntnissen), faktisch vor.

Im folgenden liefert Cécile eine längere Erklärung (124 ff). Sowohl Heike als auch Ines stellen Nachfragen und ratifizieren ihre Informationen als neu und relevant und stellen so ihr (punktuelles) Nichtwissen dar.

Anschließend stellt Ines eine Frage zum Studienablauf, die sie als Frage nach Céciles persönlicher Situation formuliert (140-141: "... wenn du ... (?bis) du ..."). Cécile formuliert ihre Antwort genereller (142-145: "... studieren wir ... wir bekommen ..."), erklärt die einzelnen Studienphasen und die entsprechenden Abschlüsse (deug, licence, maîtrise).

In dieser Gesprächsphase konstituieren die Teilnehmerinnen also Erklärungen zum Universitätssystem als interaktives Anliegen; sie übernehmen konsistente Rollen von Expertin und Nichtexpertinnen.

Céciles Ausführungen bringen Ines auf eine weitere Frage, die sie metadiskursiv einführt (145ff: "ach ja, 'jEtz hab ich noch ne frage, ..."). Wie zuvor Heike hebt auch sie hier den Fakt punktuellen Nichtwissens heraus, stellt sich damit lokal als Nichtexpertin dar und (re)aktualisiert die Erklärungsaufgabe (und die entsprechende Rollen- und Aufgabenverteilung). Zwar waren Erklärungen zum System auch direkt vorher Gegenstand der Interaktion, doch stellt Ines hier zum ersten Mal selbst eine deutlich system- und erklärungsbezogene Frage.

Dies gibt Aufschluß über ihre Konzeption der Situation: Als den gültigen "Rahmen" oder "Hintergrund" behandelt sie den gleichberechtigten Austausch, in dem keine spezielle Erklärungsaufgabe und Rollenverteilung existiert. Dieser ist auch durch die vorgängige Erklärungsphase nicht ungültig geworden; d.h. vollzogene footing-Wechsel gelten immer nur

lokal (für eine begrenzte Dauer), nicht grundsätzlich. Die Teilnehmerinnen behandeln Erklärungsphasen als in den globaleren Rahmen "Conversation" eingebettete Sequenzen und damit die interaktiv ausgehandelte Definition der Situation (gegenüber der extern vorgegebenen) als die gültige.

Anschließend führt Ines zunächst eine Information mit (unspezifischer) Quellenangabe an (146-149: "hab ich gehört daß: ...") und formuliert dann ihre Frage (149-151: "... frag ich mich warum ..."). Hier etabliert sie einen Unterschied zwischen ihrem eigenen (Vor-)Wissen (einer Nichtexpertin) und dem der Expertin zugeschriebenen Wissen: auf der einen Seite isolierte Fakten, die sie von irgendjemandem gehört hat, auf der anderen Seite sicheres Wissen über Gründe und Zusammenhänge.

Cécile antwortet auf Ines' Frage (151-152, 153-154). In Z. 154 setzt Heike mit einer präzisierenden Information ein, wobei sie einen französischen Fachbegriff mit anschließender Bearbeitung (Übersetzung) verwendet ("du kannst an der: schUle schon unterricht(e)n . mit ner licence maître auxiliaire, hilfslehrer machste dann"). Diese Information wird wiederum von Cécile präzisiert (156-157: für ihren Studiengang LEA gelte das nicht).

Heike stellt hier also Wissen dar, zeigt sich für die gestellte Frage und die geforderte Erklärung (mit) zuständig und verläßt ihre vorherige Rolle einer Nichtexpertin. Damit zeigt sie zum einen, daß der durch ihre frühere Aktivität bewirkte footing-Wechsel (Änderung der Situation) zeitlich begrenzt und nicht grundsätzlich war. Zum anderen macht sie deutlich, daß die durch Ines' Beitrag bewirkte Kontextualisierung der Kompetenzrollen sich nicht automatisch auch auf sie erstreckt. Auch sie behandelt also die interaktive Definition der Situation (gleichberechtigter Austausch) als die grundlegende, die nur phasenweise undefiniert wird.

Im folgenden führen die drei das Gespräch als Austausch mit gleichberechtigten Rollen fort. Gemeinsam entwickeln sie das Thema des Gesprächs sukzessive: Heike thematisiert das Alter der Studierenden beim Studienabschluß (158-159); daraus entwickelt sich eine gemeinsame Diskussion, die dann zu anderen Aspekten übergeht: Selbständigkeit der Studierenden, finanzielle Unabhängigkeit etc., häufig im Vergleich von Frankreich und Deutschland. Dabei werden z.B. auch gängige Klischees thematisiert und die verschiedenen Studiensysteme gegeneinander abgewogen und diskutiert (160). Weiter geht es um Berufstätigkeit während des Studiums, Wohnheime, unterschiedliche Wohnkultur und Lebensstandard.

Die Themen haben meist nur am Rande mit dem Studiensystem zu tun. Dieses wird zwar im Rahmen anderer Aspekte auch *gelegentlich* thematisch, aber es wird nicht in Form einer Erklärungsaufgabe bearbeitet. Alle Teilnehmerinnen bringen gelegentlich Informationen ein, die ihren Gesprächspartnerinnen nicht bekannt sind, und machen Beiträge über deutsche und französische Verhältnisse. Die Rollen von Informantin und Rezipientin wechseln ständig, es werden keine kontinuierlichen Rollen ausagiert.

3.1.1.1 Zusammenfassung

Die Interaktantinnen handeln zu Beginn beider Gesprächsphasen die Situation implizit aus. Dabei ist offensichtlich, daß sie sich an externen Faktoren orientieren: Sie beziehen sich bei der Aushandlung auf die Kompetenz-Positionen, die durch die Einbindung in die verschiedenen Systeme und durch die Erklärungsaufgaben impliziert werden, sowie auf die Existenz dieser (potentiellen) Erklärungsaufgaben. Weiterhin bringen sie die grundlegende Einstellung zum Ausdruck, etwaige Erklärungen am faktischen Wissensstand der (potentiellen) NichtexpertInnen auszurichten. Zudem zeigen sie, daß sie mit den Vorgaben auf ihre eigene Weise umgehen, beispielsweise indem sie sich von ihnen distanzieren.

In der ersten Gesprächsphase behandeln die Interaktantinnen die Erklärung des deutschen Universitätssystems als Gesprächsaufgabe. Sie übernehmen komplementäre Rollen von Nichtexpertin (mit Vorwissen) und Expertinnen; die Nichtexpertin übernimmt die thematische Strukturierung des Gesprächs. Im Rahmen der von ihr etablierten Themen können auch die Expertinnen Punkte zur Bearbeitung festlegen.

In der zweiten Gesprächsphase behandeln die Teilnehmerinnen die Erklärungsaufgabe aufgrund des festgestellten Kenntnisstandes (der "Nichtexpertinnen") als irrelevant. Sie gestalten ihr Gespräch als einen gleichberechtigten Austausch über verschiedene Aspekte des Studierens, ohne eine Erklärung des Systems als interaktives Anliegen zu konstituieren oder konsistente Rollen zu übernehmen.

Diese interaktiv definierte Gesprächssituation behandeln sie im weiteren Verlauf als die grundlegende und gültige. Wenn sie durch Manifestationen von konkretem Erklärungsbedarf die Erklärungsaufgabe und damit eine unterschiedliche Kompetenz-Verteilung (re)aktualisieren, heben sie solche Erklärungsphasen von diesem Gesprächshintergrund ab und behandeln den Wechsel im footing als zeitlich begrenzt.

Die Expertinnen zeigen an, daß ihre Wissensbestände punktuell voneinander abweichen. Bei lokaler Manifestation niedrigerer Kompetenz gegenüber der anderen Expertin geben sie keine Imagegefährdung zu erkennen; sie nutzen die Unterschiede produktiv für die gemeinsame Erklärung.

Ein Imageproblem, das für eine Expertin aus lokaler Unfähigkeit resultiert, hängt möglicherweise damit zusammen, daß der erfragte Sachverhalt zum einen recht grundlegend für das Studiensystem ist, zum anderen aus der eigenen Studiensituation heraus beantwortet werden könnte.

Die Nichtexpertin ist verpflichtet, nach einem einmal manifestierten Wissensbedarf die damit angeforderte ExpertInnen-Aktivität auch zuzulassen bzw. zu ermöglichen. Die Behinderung der Ausübung einer aktualisierten ExpertInnen-Rolle wird als imagegefährdend behandelt.

Für die Nichtexpertinnen ist es offenbar bedrohlich, wenn der Verdacht entstehen kann, daß sie einen Wissensstand vorgegeben haben, dem sie anschließend nicht gerecht werden können.

An einer Stelle markieren die Interaktantinnen einen Unterschied zwischen dem Wissen einer (vorinformierten) Nichtexpertin und der Expertin: Die Nichtexpertin hat die Kenntnis isolierter Fakten erworben, die Expertin dagegen verfügt über sicheres Wissen über komplexere Zusammenhänge.

Die Interaktantinnen erklären das System zum einen über generelle Aussagen, zum anderen über die Schilderung von konkreten Fällen, die sie als exemplarisch für das System behandeln.

An einer Stelle ist zu vermuten, daß eine Teilnehmerin auf eine "Grenzverletzung" reagiert, als ihre Gesprächspartnerin das ihr zugewiesene Sachgebiet verläßt und Aussagen über einen anderen Bereich tätigt, der potentiell ihrer eigenen Zuständigkeit unterliegt.

3.1.2 US3

Auch diese Aufnahme setzt erst nach der Erklärung der Gesprächsaufgaben durch eine vierte Person ein. Zu Beginn des dokumentierten Gesprächs (teils) legen die Interaktantinnen offenbar eine Vorgehensweise fest, nämlich Fragen zu stellen,¹⁴⁷ sowie eine thematische Reihenfolge (1-2).

1. Phase: "Das deutsche Universitätssystem"

In Z. 4-5 steigt Jeanne mit einer metadiskursiv eingeleiteten Frage in das Thema "Deutsches Universitätssystem" ein: "ben j(e) vais demander tout d(e) suite qu'Est-ce que un schEIn alors' . exactement". In der folgenden Sequenz (4-27) behandeln die Interaktantinnen dieses Thema und konstituieren "Erklären" als interaktives Anliegen. Gabi und Karin beantworten gemeinsam Jeannes Fragen und übernehmen damit die Rollen von Expertinnen; eine beginnt jeweils mit Erklärungen (Gabi in Z. 5ff, Karin in Z. 17ff, wieder Gabi in Z. 24ff), die andere steigt irgendwann ein, um zu ergänzen oder weitere Aspekte zu erklären. Jeanne stellt weitere Fragen (16-17: "et qu'Elle est la différence entre un pEtit schein et un grAND schein,"; 21-23: "et vous en faites toutes les années' ...") und stellt sich so als Nichtexpertin dar. Die Teilnehmerinnen machen den konkreten Wissensstand der Nichtexpertinnen und ihre Manifestationen von Erklärungsbedarf zur Grundlage der Erklärungsaufgabe: Karin und Gabi halten sich mit ihren Ausführungen an den durch Jeannes Fragen vorgegebenen Rahmen und breiten ihr Wissen nur im angeforderten Maß aus. Gelegentlich verwenden sie auch Fachbegriffe ('petit schein', 'grand schein', 'grundstudium', 'hauptstudium'), die sie jedoch nicht selbstinitiiert erklären.

Interessant ist in dieser Sequenz ein Vorfall in Z. 5. Als Gabi beginnt, auf Jeannes Frage zu antworten, zeigen sich in ihrer Äußerung starke Verzögerungen (" . . . bon' . . c'e:st . ."). Sie gibt dann zu erkennen, daß dadurch der Verdacht entsteht, sie könne nicht antworten, indem sie ihre momentanen Schwierigkeiten als sprachliche ausweist: "(?ah) je sais pas comment le dire".

In der Folge entwickeln die Interaktantinnen das Gespräch ziemlich schnell vom Thema "Deutsches Universitätssystem" fort. Von einer Frage Jeannes nach der Studienrichtung ihrer Gesprächspartnerinnen (28-29: "parce que là vous=étudiez le français (..) pour êt(re) professeur après,") leiten sie über zur Situation nach dem Studienabschluß in Deutschland (29-31) und in Frankreich (31) und dann zu Jeannes persönlicher Studiensituation in Frankreich (33-39).

In Z. 45 thematisiert Gabi auf metadiskursiver Ebene den Gesprächsverlauf: Sie schlägt explizit einen Themenwechsel vor (45: "on va changer le: systEme,"), stellt einen Zusammenhang zwischen dem Thema und der Kommunikationssprache her und bezieht sich damit deutlich auf die Vorgaben ("on devrait: demander tout ça en allemand,"). Ihre Gesprächspartnerinnen akzeptieren ihre Strukturierungsaktivität, und Jeanne ratifiziert explizit den Themenwechsel: "on va p(eu)t-être commencer sur Bielefeld alors,".

Dennoch dreht sich das Gespräch auch im folgenden nicht gerade zentral um das deutsche Universitätssystem. Jeanne thematisiert zunächst Aspekte, die eher am Rande damit zu tun haben: Sie stellt ihren Gesprächspartnerinnen Fragen zu deren persönlicher Studiensituation (47-48: "et vous' vous êtes en: en/ en quel semestre ..."; 49: "et puis vous (?e/) faites quoi autrement = euh, . français"). Das Thema entwickelt sich weiter zu Karins und Gabis fremdsprachlichen Fähigkeiten (51-62; s.o. Kap. 2.1.2), zu Berufsmöglichkeiten mit dem deutschen Staatsexamen im Sprachenstudium (63ff), Jeannes Studienrichtung in Frankreich (65-67), zur Möglichkeit einer Berufstätigkeit als ÜbersetzerIn (interprète, 70) und der dafür erforderlichen Ausbildung in Frankreich und Deutschland (73-76), Jeannes Berufsabsichten bzw. -aussichten, schließlich zu Jeannes persönlicher Situation und ihren bisherigen Erlebnissen in Bielefeld (81-87), ihren Heimfahrt-Plänen für Weihnachten (93), zur Dauer der Zugfahrt (94) und Fahrzeiten im allgemeinen (95-98), zu Bahnfahrpreisen, zu Gabis Frankreich-Aufenthalt (99), zu Jeannes Bekanntschaft mit den anderen Französischen, die derzeit in Bielefeld sind (100), zu ihrer Wohnsituation in Frankreich, dem unterschiedlichen Wohnverhalten deutscher und französischer Studierender (101), zu Jeannes Befinden in Deutschland (102), ihren Bekanntschaften und früheren Besuchen in Deutschland (103), zum Arbeiten in den Ferien, um das Studium zu finanzieren (104), schließlich zu Studiengebühren, Krankenversicherung während des Studiums in Deutschland und Frankreich (104-108) und Jeannes Problemen mit der deutschen Krankenversicherung (109).

Die Interaktantinnen behandeln also nicht ein festes, kohärentes Thema. Die thematischen Aspekte wechseln schnell, drehen sich meist um persönliche Situationen und Erfahrungen der Teilnehmerinnen und betreffen sowohl deutsche als auch französische Verhältnisse. Im Rahmen dieses Austauschs berühren die Gesprächspartnerinnen *auch* Themen, die direkt oder am Rande mit den Studiensystemen zu tun haben (Studiosituation der Beteiligten, Berufsaussichten mit

¹⁴⁷Die Äußerungen sind nur teilweise verständlich; s. Z. 1.

den jeweiligen Universitäts-Abschlüssen, Berufswünsche und -möglichkeiten, Studiengebühren), und geben gelegentlich auch Erklärungen zu den Systemen - allerdings meist zum französischen.

So antwortet Jeanne auf Karins Frage "et quelle est ton première matière" (36) in generalisierter Form (36-38: "on n'a pas d(e) première ou deuxième ... y a pAs de: . matière principale ou de neBEinfach,") und gibt damit eine allgemeine Erklärung zum französischen System.

In Z. 40 fragt Karin nach dem Examen in Frankreich ("et l'examen: c'est comment' ..."), woraufhin Jeanne das Prüfungssystem in Frankreich erklärt (40-44) und auf Rückfragen ihrer Gesprächspartnerinnen antwortet (44).

Auf die Frage nach Jeannes Berufsabsichten bzw. -aussichten (77: "qu'est-ce tu vas faire après") geht sie neben der Ausführung ihrer persönlichen Absichten und Wünsche auch auf generelle Möglichkeiten in Frankreich ein (78-80).

Im Zusammenhang mit der Frage, wie lange sie in Bielefeld bleiben werde, erwähnt Jeanne die Absicht, in Deutschland ein Praktikum zu machen (86), und führt im folgenden u.a. aus, daß ein solches Praktikum ein Pflichtelement ihres Studiengangs sei (88, 90-92: "... en licence' on est obligé' de faire un stage, ...").

Als über Studiengebühren und Krankenversicherung während des Studiums geredet wird, erklärt Jeanne die französischen Verhältnisse, Gabi und Karin die deutschen (104-108).

Wenn das französische System thematisch wird, ist es Jeanne, die Erläuterungen gibt, während Gabi und Karin Fragen stellen. Die Interaktantinnen nehmen also auch hier komplementäre Rollen von Expertin und Nichtexpertinnen ein. Sie orientieren die Erklärungen am konkret manifestierten Wissensbedarf der Nichtexpertinnen.

Eine der Nichtexpertinnen für das französische Universitätssystem gibt punktuelles Vorwissen zu erkennen.

Als Jeanne im Verlauf einer Erklärung zum französischen Studiensystem "partiels" einführt (41-42: "il y a c(e) qu'on appelle des pArtiel(E)s,") zeigt Gabi mit ihrer Reaktion an, daß ihr dies bekannt sei: "Ah (?oui) . je sais" (42).

An einer späteren Stelle bringt Gabi explizit zum Ausdruck, daß sie über Vorkenntnisse zum französischen System verfügt, und begründet ihren Wissensstand: "j'ai passé un an en france' (..) c'est pour ça' que je me souviens de . un peu du système" (56-57). Sie formuliert diese Information wie eine (retrospektive) Erklärung; möglicherweise begründet sie hier nachträglich ihre zuvor angezeigte Kenntnis von "partiels".

Obgleich die Interaktantinnen im Gesprächsverlauf auf die Vorgaben Bezug nehmen, gestalten sie diese Gesprächsphase nicht als eine komplexe und zusammenhängende Erklärungssequenz, sondern als Austausch über verschiedene Themen. Wenn im Rahmen dieses Austauschs gelegentlich generelle Aspekte der Universitätssysteme zur Sprache kommen, übernehmen sie die komplementären Rollen, die durch die Gesprächsvorgaben impliziert werden.

Auch allgemeine Informationen über andere Verhältnisse, die nicht direkt die Systeme betreffen, geben die Teilnehmerinnen jeweils über "ihr" Land. Die zugewiesenen und ausagierten Kompetenzrollen beziehen sich also nicht nur auf die Studiensysteme, sondern auf die deutschen bzw. französischen Verhältnisse im allgemeinen. Daß diese potentielle Zuordnung oder Unterstellung von jeweiligen Kompetenzen grundlegend ist, wird in Z. 76 deutlich, als Jeanne zu bestimmten Verhältnissen in Frankreich "nur" Vermutungen äußern kann: Sie begründet ihr Nichtwissen damit, daß sie sich darüber nicht informiert habe, weil es sie nicht interessiere. Hier wird gleichzeitig deutlich, daß eine Expertin sich von der Erwartung von Wissen entlasten kann, indem sie bestimmte Bereiche explizit aus ihrer Kompetenz ausgrenzt. Umgekehrt zeigen die Interaktantinnen, daß durch persönliche Erfahrungen auch Wissen über Bereiche erworben werden kann, die nicht in den eigenen (zugewiesenen) Kompetenzbereich fallen: So kann sich Gabi ebenso wie Jeanne über französische Bahnfahrpreise (98) oder das Wohnverhalten französischer Studierender äußern, Jeanne über das Wohnverhalten der deutschen StudentInnen (101) und über Fragen des Krankenversicherungssystems in Deutschland (109).

Die Interaktantinnen beenden diese Gesprächsphase implizit, ohne dies eigens zu thematisieren, indem sie in die nächste überleiten (110, s.u.). Karin (die den Beginn der nächsten Phase initiiert), behandelt die Tatsache, daß die Nichtexpertin trotz ausreichender Gelegenheit dazu keine Fragen stellt, als Account dafür, daß diese keinen (weiteren) Erklärungsbedarf hat. Nun sind die Teilnehmerinnen schon seit geraumer Zeit nicht mehr mit Erklären befaßt; insofern hätten sie schon längst in die zweite Phase überleiten können - zumal mehrfach an thematischen Grenzen lange Pausen entstanden sind (93, 99, 100, 102). Hier tun sie es, insgesamt betrachtet, etwa nach der Hälfte der Zeit. Das legt die Vermutung nahe, daß sie sich an einer zeitlichen Vorgabe orientieren.

2. Phase: Das französische Universitätssystem

In Z. 110-112 markieren die Interaktantinnen einen Einschnitt im Gespräch. Karin stellt in markierter Form (s.o. Kap. 2.1.2) eine Frage zum französischen Universitätssystem ("est-ce que tu peux nous: . . äh . expliquer=äh: . qu'est-ce que c'est qu'une: . unité de valeur"). Mit dieser expliziten Aufforderung zu Erklärung, bei der sie sich selbst und Gabi als gemeinsame Adressatinnen designiert, aktualisiert sie eine vorgegebene Erklärungsaufgabe und die damit implizierten unterschiedlichen Kompetenzrollen. Die Gesprächspartnerinnen bestätigen ihre Aktivität und die Bezugnahme auf die Vorgaben mit gleichzeitigem Wechsel der Kommunikationssprache (s.o. Kap. 2.1.2).

Indirekt wird hier ersichtlich, daß Karin das französische Universitätssystem als ein eigens zu behandelndes Thema betrachtet, obwohl bereits in der ersten Gesprächsphase entsprechende Aspekte thematisiert und Erklärungen geleistet worden sind. Das von ihr erfragte Element ist nämlich bereits viel früher (Z. 92) angesprochen worden; dort hat sie nicht nachgefragt, sondern

dies offenbar für die dafür vorgesehene Phase "aufgespart".

Im folgenden bildet über eine lange Zeit das französische Studiensystem den thematischen Gegenstand des Gesprächs. Die Interaktantinnen behandeln relativ zentrale Aspekte des Systems ("u v", 110-139; Punktesystem, 139-143; Prüfungen, 147-148; Veranstaltungen, 158-175). Dabei thematisieren sie gelegentlich auch benachbarte Gebiete (die entsprechenden deutschen Verhältnisse oder Jeannes persönliche Studiensituation), stellen aber immer wieder den Zusammenhang zum französischen System her oder kommen darauf zurück. So kommt im Rahmen der Erklärung des französischen Punktesystems auch das deutsche Notensystem im Vergleich zur Sprache (143). Es entwickelt sich eine gemeinsame Diskussion über die Vor- und Nachteile des deutschen Prüfungssystems, von der die Teilnehmerinnen wieder zum französischen Prüfungssystem übergehen (148). In einem Austausch über Jeannes Studium in Deutschland (148ff) wird ein allgemeiner Aspekt des deutschen Universitätssystems zur Sprache gebracht (155-156: "... die scheine werden hier nich zensiErt, ..."); anschließend knüpfen die Teilnehmerinnen wieder an das französische System an (Notwendigkeit der Benotung für die Anerkennung der Scheine in Frankreich, 157).

Ab Z. 176 entwickelt sich das Gespräch langsam von zentralen Fragen des Systems fort zu Randthemen des Studiums (176-179: Ambiente in Veranstaltungen, 180-183: Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden im Vergleich von Deutschland und Frankreich, 183-184; Unterschiede zwischen einzelnen Fakultäten in Bielefeld) und schließlich zu weiter entfernten Themen (184: Auslandsaufenthalte, 184-185: Erfahrungen mit Spracheinstellungen im Ausland, 186: Höflichkeitsregeln, 187-193: ein Frankreichaufenthalt Karins).

Im Rahmen der Behandlung des französischen Universitätssystems konstituieren die Interaktantinnen eine Erklärungsaufgabe als interaktives Anliegen. Sie richten diese am manifestierten Wissensbedarf der Nichtexpertinnen aus.

Karin übernimmt dabei konsistent eine Nichtexpertinnen-Rolle, die sie bereits beim Themenwechsel angezeigt hat. Sie stellt Fragen und Nachfragen (113, 120, 122-123, 126-129, 132-133, 158-159, 172-174), manifestiert Erklärungsbedarf und ratifiziert die erhaltenen Erklärungen.

Jeanne antwortet auf die gestellten Fragen und liefert Erklärungen. Sie zeigt sich damit zuständig für die Erklärungsaufgabe, die Karin ihr bereits mit der anfänglichen expliziten Aufforderung zuweist, und bestätigt die ihr zugewiesene Expertinnenrolle.

Gabi stellt sich insgesamt als "Nichtexpertin mit Vorwissen" dar: Sie manifestiert punktuellen Erklärungsbedarf und punktuelle Kenntnisse.

Zunächst bestätigt sie ihre mit Karins Eingangsfrage implizierte Nichtexpertinnen-Rolle nicht. Sie manifestiert sich in der Erklärungssequenz über "u v" nur selten, mit unspezifischen Rezeptionssignalen (121, 122); sie zeigt also weder Erklärungsbedarf an, noch ratifiziert sie gegebene Erklärungen als für sie relevant.¹⁴⁸ An anderen Stellen manifestiert sie Wissenslücken

¹⁴⁸Eine kleine Beobachtung zum Rezeptionsverhalten: Karin und Gabi geben beide überwiegend relativ "unspezifische" Signale wie "mhm" oder "mmh" (im Gegensatz zu Formen wie "Ah d'accord", mit denen ein

und Erklärungsbedarf, indem sie Fragen stellt (139-140, 146-147, 166-168).

Im Zusammenhang mit ihren Fragen stellt Gabi oft Vorwissen dar. In Z. 139-140 ("wie is eigentlich das system mit den zwanzich: . punkt(e)n, ich (..) hab das nIE verstand(e)n,") deutet sie mit dem Nachsatz an, daß sie sich mit dieser Frage bereits auseinandergesetzt hat, und formuliert anschließend eine Hypothese. In Z. 166-168 stellt sie eine Entscheidungsfrage ("is das so daß jeder student auch was öh . von selber so . sAg(e)n kann, wenn er dazu lust hat"), deutet dann eine Vermutung an und geht über zur Schilderung eigener Erfahrungen ("ich glaube nämlich das was Ich erlebt habe war ...").

Jeanne bestätigt die höhere Kompetenz, die ihr mit den Fragen zugewiesen wird, indem sie Gabis Hypothesen bestätigt und ergänzt (142-143) und ihre Beobachtungen als generell gültig bestätigt (170-171: "ja, das is sehr oft so in frankreich,"). Obgleich insbesondere im zweiten Fall Gabi diejenige ist, die im Prinzip die Informationen formuliert, wahren die Interaktantinnen die etablierten Positionen und Kompetenzunterschiede.

Gabi bestätigt in dieser Gesprächsphase die Position, die sie bereits in der ersten Phase angedeutet hat: Sie bestätigt sich als Nichtexpertin, hat aber (aufgrund ihrer Auslandserfahrung) Vorkenntnisse über das System.

Jeanne macht an einer Stelle deutlich, daß sie sich am interaktiv manifestierten konkreten Kompetenzstand orientiert. So spricht sie in Z. 144 mit einer verständigungssichernden Rückfrage ("hast du: verstanden' was eine u v ist") nur Karin an und trägt damit dem Umstand Rechnung, daß Gabi in bezug auf diesen Aspekt keinen Erklärungsbedarf angezeigt hat.

Gelegentlich "assistiert" Gabi der Expertin bei deren Erklärungsaufgabe. Als Jeanne auf eine Frage Karins (126-129: "müßt ihr ne bestimmte Anzahl von diesen: . u vs hab(e)n' . um: euch (..) für die Prüfung anzumeld(e)n") ihre Unfähigkeit zur Antwort manifestiert ("(leiser) ich weiß das nicht,"), ergreift sie nach einer Pause (ca. 2s) das Wort. Sie thematisiert ein Mißverständnis¹⁴⁹ und reformuliert bzw. präzisiert eine Information, die Jeanne zuvor (Z. 121-122) gegeben hat: "... die uni:tés de valeur sind die: . verAnstaltung(e)n sElber," (131). Dann fügt sie eine Fragepartikel (tag question) und einen Kommentar an: "ne' (schneller) so hab=ich das verstand(e)n,".

Zum einen wahrt Gabi auch in dieser Intervention die etablierte Kompetenzverteilung: Sie stellt sich als Nichtexpertin dar, indem sie ihr Wissen als (möglicherweise erst durch Jeanne's Ausführungen) erworben, als unsicher und bestätigungsbedürftig präsentiert, und weist damit Jeanne höhere Kompetenz zu. Zum anderen rechtfertigt sie implizit Jeanne's Unfähigkeit zur Antwort: Indem sie die gestellte Frage als widersprüchlich darstellt, behandelt sie das Kommunikationsproblem als ein *Verständigungsproblem*, nicht (wie Jeanne es implizit tut) als ein

Zugewinn an Verständnis oder Wissen sehr deutlich dargestellt wird). Karin zeigt die Relevanz der erhaltenen Erklärungen und ihr Interesse an Informationen aber an, indem sie gleichzeitig Nachfragen stellt, während Gabi das nicht tut.

¹⁴⁹Das Mißverständnis lokalisiert Gabi bei dem Begriff "Prüfungen": Karin zielt mit ihrer Frage auf Abschlußprüfungen ab, Jeanne hingegen spricht über die Prüfungen am Ende des Studienjahres, die ein *Teil* der uv sind.

Wissensproblem. Damit schützt sie Jeannes Image als Expertin (worin deutlich wird, daß ein Wissensproblem eine Imagegefährdung darstellen würde). Jeanne reagiert auf Gabis Angebot, indem sie die Richtigkeit der Angaben bestätigt (131, 132) und damit ihre Position als Expertin wahrt.

In der Fortsetzung wird deutlich, daß auch Gabis punktuelle Übernahme der Erklärungsaufgabe eine potentielle Imagebedrohung enthält. Als Karin eine weitere Nachfrage stellt (132-133), übernimmt Jeanne mit einem schnellen Anschluß den Turn und demonstriert damit ihre Zuständigkeit für die Erklärungsaufgabe. Gabi hingegen läßt keinen Versuch erkennen, ihrerseits auf Karins Frage einzugehen, und macht damit deutlich, daß sie für die Erklärungsaufgabe nicht zuständig ist.

Dieselben Phänomene sind noch in einer anderen Sequenz zu beobachten. Auf eine Frage Karins nach Unterschieden zwischen deutschen und französischen Seminaren (158-159) antwortet Jeanne: "oh das ist . pf: ungefähr genauso, . (?..)" (160). Gabi hakt ein und äußert einen Widerspruch, den sie als Vermutung formuliert: "aber ich glaube das: is etwas anders noch, . (?... eh)" (160-161). Dann unterbricht Jeanne sie mit der Äußerung "... das is schwer zu erklären, weil was ich mach in/ in frankreich is . sehr speziell, (..) das system ist nicht dasselbe," (161-165). Sie gibt also explizit an, die Frage nicht beantworten zu können, und rechtfertigt dies gleichzeitig damit, daß sie selbst nicht in das allgemeine, sondern in ein spezielles System eingebunden sei. Auch hier stellt sie also dar, daß Nichtwissen potentiell ihr Expertinnen-Image gefährdet (insbesondere, wenn eine "eigentliche" Nichtexpertin höheres Wissen zu erkennen gibt); gleichzeitig gibt sie einen account dafür, daß Wissen auf ihrer Seite erwartbar ist und Nichtwissen einer Rechtfertigung bedarf, um ihre allgemeine Expertinnen-Rolle nicht in Frage zu stellen. Sie bedient sich auch hier der Methode, ein (Teil)Gebiet explizit aus ihrer Kompetenz auszugrenzen und dies zu begründen (mit "Nicht-Betroffenheit").

Als Gabi erneut das Wort ergreift, unterbricht Jeanne sie nochmals für einen Nachtrag (166: "aber es gibt immer u v und sO was,"). Sie liefert eine Information nach (die allerdings sehr generell und auch keine Antwort auf die Frage ist), d.h. sie stellt Wissen dar. Dafür nimmt sie in Kauf, das Rederecht ihrer Gesprächspartnerin zu verletzen. Es scheint, als würde sie damit ihren vorherigen Wissensmangel kompensieren. Gabi akzeptiert Jeannes Turnübernahme und macht keinen Versuch, ihr Rederecht und ihre Ausführungen durchzusetzen.

In der letzten Gesprächsphase, in der sich das Gespräch um andere Themen als das Universitätssystem dreht, konstituieren die Interaktantinnen keine Erklärungsaufgabe mehr, sondern einen gleichberechtigten Austausch. Gabi und Jeanne berichten hier u.a. von persönlichen Erfahrungen, die sie im jeweils fremden Land gemacht haben. Sie zeigen damit, daß sie durch persönliche Erfahrungen Wissen über Dinge erworben haben, die nicht in ihrem "eigenen", ausgewiesenen Zuständigkeitsbereich liegen: Ihre Erfahrungen und Beobachtungen ermöglichen

zumindest Vermutungen über generelle Fakten.¹⁵⁰

Gelegentlich bestätigen sie Erfahrungen der anderen, die sich auf das eigene Land beziehen, als generell gültig (z.B. bestätigt Jeanne in Z. 186 Gabis Beobachtungen zu den französischen Höflichkeitsregeln).

Die Teilnehmerinnen beenden das Gespräch (oder zumindest die Aufnahme) nach einer langen Pause (8s; Z. 194). Sie schließen auch diese Phase nicht explizit oder formal ab. Sie könnten die lange Pause als ein Anzeichen dafür interpretieren, daß das Thema sich erschöpft hat; möglicherweise verständigen sie sich auch mit Gesten o.ä. über eine Beendigung. Auffällig ist, daß diese Phase etwa so lange gedauert hat wie die erste, was wiederum die Orientierung an einer zeitlichen Vorgabe nahelegt.

3.1.2.1 Zusammenfassung

Die Interaktantinnen beziehen sich im Gespräch deutlich auf die Vorgaben: zum einen explizit (in einer metadiskursiven Aushandlung), zum anderen durch die Konstitution zweier voneinander deutlich abgesetzter Gesprächsphasen, zu deren Beginn sie jeweils eine gestellte Erklärungsaufgabe aktualisieren, und durch die offensichtliche Orientierung an zeitlichen Vorgaben. Sie lösen sich von den externen Vorgaben aber im Gesprächsvollzug insofern, als sie insbesondere in der ersten Phase nicht komplexe Erklärungen als durchgängige Konversationsaufgabe behandeln, sondern das Gespräch in weiten Teilen als gleichberechtigten Austausch über verschiedenste Themen gestalten; im zweiten Gesprächsabschnitt gehen sie von einer längeren Phase der Erklärung langsam in einen Austausch über.

Die Interaktantinnen richten die Erklärungen an konkret manifestiertem Wissensbedarf aus. Insbesondere in der ersten Phase wird der enge Zusammenhang zwischen Strukturierung und Rollen deutlich: Obwohl die bezogenen Positionen und die punktuell ausagierten Rollen eng mit dem gesetzten Thema und der vorgegebenen Aufgabe zusammenhängen, behandeln die Teilnehmerinnen nicht die entsprechende Konversationsaufgabe als solche, weil die Nichtexpertin - mit dem Recht auf die Festlegung von Erklärungsbedarf - diese Rolle nicht kontinuierlich ausagiert.

Soweit die Erklärung der Universitätssysteme (in komplexen oder in eingebetteten Sequenzen) bearbeitet wird, übernehmen die Interaktantinnen dabei im wesentlichen die Rollen, die durch die Aufgabenstellung impliziert wird: Hinsichtlich des deutschen Universitätssystems spielen Karin und Gabi die Rollen von Expertinnen, Jeanne die einer Nichtexpertin. In bezug auf das französische System übernimmt Karin die Rolle einer Nichtexpertin, Jeanne die einer Expertin; Gabi stellt sich sowohl mit expliziten Kommentaren als auch im Vollzug als Nichtexpertin mit

¹⁵⁰Karin hingegen äußert keine Vermutungen über französische Verhältnisse; sie hat auch an keiner Stelle angegeben, daß sie diesbezügliche Erfahrungen hat.

Vorkenntnissen dar. Aber auch wenn sie Informationen einbringt, wahrt sie ihre Darstellung als "eigentliche" Nichtexpertin und markiert gegenüber der Expertin geringere Kompetenz. Und wenn sie gelegentlich der Expertin bei der Erklärung "assistiert", machen die Interaktantinnen gleichzeitig deutlich, daß für die Erklärungsaufgabe eindeutig die Expertin zuständig ist. Der Eingriff in die Zuständigkeit für die Aufgabe wird als imagegefährdend behandelt (vgl. SUII, Kap. 1.2.2).

Mehrfach wird deutlich, daß die Unfähigkeit, eine angeforderte Expertinnen-Aktivität zu leisten, das Image der Expertin bedroht. Eine Expertin (momentane sprachliche Nichtexpertin) wendet einmal den möglichen Verdacht mangelnder Sachkenntnis dadurch ab, daß sie lokale Schwierigkeiten mit sprachlichen Problemen begründet.

Die interaktive Zuschreibung der jeweiligen Kompetenzen mag sich an den Implikationen orientieren, die die vorgegebenen (Erklärungs)Aufgaben enthalten; sie sind damit konsistent. Die im Gespräch vollzogenen Zuweisungen sind aber genereller als die Vorgaben: Die markierten Kompetenzbereiche betreffen nicht nur die Universitätssysteme, sondern die Verhältnisse im jeweils eigenen Land allgemein. Das Gespräch läßt erkennen, daß eine "Zugehörigkeit" zu irgendeinem Bereich in genereller Weise Wissen erwartbar macht.

Weiterhin zeigen die Teilnehmerinnen, daß durch eigene Erfahrung auch Wissen über ein Gebiet gewonnen werden kann, das der Person nicht als "eigener" Kompetenzbereich zugeschrieben wird. Sie machen gleichzeitig einen Unterschied zwischen dem Wissen einer Nichtexpertin und dem einer Expertin deutlich: Die Nichtexpertin verfügt über einzelne Beobachtungen und Erfahrungen, die Expertin weiß, ob diese Beobachtungen generell gültig sind.

So wie persönliche Erfahrung Wissen bei einer Nichtexpertin begründet, rechtfertigt eine Ausgrenzung von Bereichen, die "eigentlich" einem bestimmten Kompetenzgebiet zugerechnet werden, auch Nichtwissen bei ExpertInnen. Als Begründung fungiert hier die Angabe, davon nicht betroffen zu sein, sich damit nicht befaßt, keine Erfahrungen damit gemacht zu haben. Eine Expertin kann sich so punktuell von der Erwartung, bestimmtes Wissen zu haben, entlasten.

3.2 Zwischen pink und rot oder: L'Art de la couture

3.2.1 Ein Ausschnitt

Beispiel 3.2 : PINK, Z. 96-118

```

96 -----
C:                                                                 et on a ter
97 -----
N:                                euh: nOn non, . on (?l')a mOnté . avec des
C: miné' . le costume' . ce soir-là'                                pas encore
98 -----
N: épingles'                                on a monté le costume' . alors, . le dEssous du
C:                                . ah bon,
99 -----
N: costume' . euh: y a le mannequin qui est comme ça:' (4s) (bruits

```

100 -----
 N: de dessin) voila' . alors . on a: ' ici: ' un grand morceau' . .
 C: mhm' .
 101 -----
 N: de quelque chose de rigide' . c'est un morceau de rotin, . . tu
 102 -----
 N: sais ce que c'est le rotin . euh: y a des chaisEs' . qui
 C: non,
 103 -----
 N: sont: fAItes avec du rotin . par exemple y a certains fauteuils
 104 -----
 N: à bascule . qui sont faits comme ça' . . . tu vois' . .
 C: . . ah bon,
 105 -----
 N: (?tu) vois un petit peu c(e) que je veux dire p/ ça fait des
 106 -----
 N: dessins comme ça . et ce truc-là' . ça' . c'est du rotin, .
 C: ouais
 107 -----
 N: tu vois ce que c'est' bon, . alors avec Un morceau de rotin
 C: oui, . je comprends mhm'
 108 -----
 N: qu'on a réuni à un endroit' on a fabriqué un panier' .
 C: mhm'
 109 -----
 N: d'accord' c'est un panier qui est trEs très large' . et qui est
 110 -----
 N: plat sUr le devant et sur le dos' d'accord' . ça s'appelle
 C: . mhm'
 111 -----
 N: un vErtugadin' (rit) tu/ tu t'en souviendras
 C: vertugadin . je/ (rit) bon d'accord
 112 -----
 N: pas' (?dis') t'as/ ouais' . bon . un vertugadin' .
 C: + . . j'espère . mais: je ne suis pas sûre
 113 -----
 N: avec deux ficelles' . et des petits coussins, . d'accord' . .
 C: mhm'
 114 -----
 N: alors pour rEntrer . dans le panier' il faut passer la tête
 C: . mhm
 115 -----
 N: au travers et passer comme ça, parce que ça s'ouvre pas,
 C: . mhm'
 116 -----
 N: d'accord' . donc en passant, Entre les deux coussins, et c(e) qu'On
 117 -----
 N: a fait' . cette nuit-là' . c'est qu'avec les épingles' . on a
 118 -----
 N: essayé d'Ajuster la robe . SUR le mannequin, hein'
 C: . mmh' bon

Zu Beginn dieses Gesprächsausschnitts sind die Interaktantinnen damit beschäftigt, ein Ereignis zu rekonstruieren (an dem sie offenbar beide beteiligt waren: "on"), nämlich die Herstellung eines Kostüms. Christine stellt eine Frage dazu (96-97), und Nathalie liefert die betreffende Information (97-98). Auf dieses Ereignis kommt Nathalie im Verlauf des Gesprächs noch zweimal zurück, indem sie dazu weitere Informationen gibt (107-108, 116-118).

In Z. 98 beginnt Nathalie, einen Teil des betreffenden Objektes ("le dEssous du costume") unter Zuhilfenahme von Zeichnungen zu beschreiben und zu erklären: das Aussehen eines verwendeten Hilfsmittels, die einzelnen Elemente des Kostüms, die Vorgehensweise bei bestimmten Arbeiten (114-115: "pour rEntrer . dAns le panier' ..."). Dabei führt sie Fachzeichnungen ein (101 "rotin"; 110-111 "vertugadin") und erklärt einen der verwendeten Begriffe

(rotin, 102-108). Gelegentlich verwendet sie Fachwörter oder fachnahes Vokabular, ohne es zu erklären ("avec des épingles' . on a monté le costume"; "ficelles", "coussins").

Christine ratifiziert die Ausführungen des Ereignisses sowie die Erklärungen und Begriffe ihrer Gesprächspartnerin; in Z. 102 manifestiert sie nach einer verständnissichernden Nachfrage Nathalies ihre Unkenntnis eines Begriffs.

Die Interaktantinnen behandeln es als wichtig, daß Christine Nathalies Erklärungen versteht (Nachfragen Nas in Z. 104-105 und 107; Rückfragen "d'accord", 110, 113, 116; Chs Ratifizierung "oui, . je comprends mhm", 107). An einer Stelle thematisieren sie noch ein weiteres Ziel: Christine soll die Ausführungen auch behalten (111-112). Sie selbst gibt in dieser Hinsicht Skepsis zu erkennen (112).

Die Interaktantinnen beschäftigen sich also mit zwei verschiedenen inhaltlichen Ebenen: der Rekonstruktion eines Ereignisses, im Rahmen dessen sie an einem bestimmten Objekt gearbeitet haben, und der Beschreibung und Erklärung dieses Objektes.

Das Anliegen, das sie in diesem Gesprächsausschnitt verfolgen, ist die Vermittlung von Sachverhalten und dazugehörigen Fachbegriffen. Dabei übernehmen die Teilnehmerinnen systematisch unterschiedliche Rollen: Nathalie vermittelt die Fakten und leistet die Erklärungen, spielt also die Rolle einer Expertin. Als solche stellt sie sich zudem durch Verwendung von Fachsprache dar. Christine stellt Nichtwissen dar, ratifiziert die Ausführungen ihrer Partnerin, übernimmt so die komplementäre Rolle einer Nichtexpertin und behandelt es als ihre Aufgabe, das Vermittelte zu verstehen und zu behalten.

Eine weitere Aufgabe, die Nathalie übernimmt, ist die Strukturierung des Gesprächs: Sie thematisiert die zu behandelnden Aspekte und initiiert Erklärungen. Vor der Erklärung genannter Begriffe versichert sie sich des Nichtwissens ihrer Gesprächspartnerin.

Das Fachgebiet, über das die Interaktantinnen verhandeln, läßt sich anhand der dargestellten Sachverhalte und verwendeten Begriffe als Nähen oder Schneidern bestimmen - l'art de la couture, wie die Teilnehmerinnen es an einer anderen Stelle benennen (166-167, s.u.).

3.2.2 Die Interaktions-Situation

Vorgeschichte

Der globale Rahmen ist folgender: Die Interaktantinnen nehmen an einem Spiel ("Jeu du tribunal" oder "Alibi") teil. Eine Spielerin (hier: Nathalie) ist angeklagt, an einem bestimmten Tag einen Einbruch begangen zu haben. Eine andere (hier: Christine) soll ihr ein Alibi verschaffen. Die beiden haben 15 Minuten Zeit, um sich gemeinsam eine Geschichte auszudenken, die Nathalie als Alibi dienen kann. Anschließend werden die beiden zuerst einzeln, dann zusammen von einem "Gericht" befragt ("verhört"). Wenn es ihnen gelingt, sich keine Widersprüche nachweisen zu lassen, haben sie das Spiel gewonnen.

Das Spiel ist den beiden bereits vor Einsetzen der Aufnahme erklärt worden. Die Aufnahme dokumentiert das Gespräch, in dem Nathalie und Christine sich eine Geschichte ausdenken. Zu Beginn ist noch eine dritte Person (D) anwesend, die den beiden das Aufnahmegerät erklärt (1-9) und anschließend mit ihnen zusammen die Rahmengeschichte des Spiels rekapituliert und präzisiert (9-21).

Etablierung des Themas "Kostüm"

In Z. 21 beginnen Nathalie und Christine mit der Ausarbeitung ihrer Geschichte. Sie handeln zunächst generelle Fragen aus (u.a. Christines Wohnung als den Ort, an dem sie sich aufgehalten haben wollen, 21-33). Dann behandeln sie die Frage ihrer Beschäftigung am fraglichen Abend. Nathalie macht dazu zwei alternative Vorschläge: "on pourrait par exemple soit avoir dîné ensemble . . euh: soit on pourrait avoir FABriqué quelque chose," (43-45), wobei sie den zweiten Vorschlag intonatorisch hervorhebt. Mit einer Nachfrage ratifiziert Christine indirekt den ersten dieser Vorschläge: "à quelle heure (..) on a dîné" (45). Nathalie geht auf diese Frage ein (45-47), dann rethematisiert sie aber ihren anderen Vorschlag (den sie wiederum als Alternative formuliert: "m(ais) autrement i(l) y avait une AUtre possibilité:"), reformuliert und präzisiert ihn im Verlauf ihrer weiteren Ausführungen (48-49: "... qu'on ait: f/ . commencé à faire un costume"; 50-51: "on pourrait dire qu'on a travaillé ensemble à fabriquer un costume [...] même sur un mannequin avec des tissus tout ça"). (Dieses spezielle sujet hatte sie vermutlich bereits beim ersten Mal im Auge. Sie stellt ihren Vorschlag aber in gewisser Weise als ad-hoc entwickelt und beliebig dar: "qu'on ait par exemple /ché/ pas' qu'on ait:" (48).)

Dann ergreift Christine, teilweise parallel, das Wort (52-53: "bon mais: s'ils: . dEmandent quelle sorte de costume il faut se:"), wobei nicht ersichtlich ist, ob sie den Vorschlag zurückweisen ("mais") oder präzisieren will ("il faut"). Nathalie behandelt ihre Intervention als Einverständnis und Präzisierung, indem sie mit einem schnellen Anschluß Zustimmung äußert und Christines Äußerung vervollständigt ("& voilà il faut savoir exactement lequel,").

Nathalie versucht dann offenbar, dieses Thema fortzuführen ("eh:"). Christine übernimmt den Turn und initiiert eine Behandlung des Themas "Abendessen", ratifiziert dabei aber indirekt die Gültigkeit beider Themen: "et quelle sorte de:/ de: bouffe" (54).

Das Thema "costume" wird im weiteren Verlauf des Gesprächs als etabliert behandelt. Nach einer längeren Sequenz, in der die Interaktantinnen die Details des fiktiven Abendessens aushandeln (54-77), leitet Nathalie in einer Weise dazu über, mit der sie auf Bekanntes und Feststehendes Bezug nimmt: "on pourrait dire par exemple qu'après on s'est mises au travail' [...] pour commencer:' (en)fin pour CONTinuer:' à faire le costume" (77-79). Christine ratifiziert, und im folgenden wird dieses Thema als Teil der imaginären Geschichte ausführlich behandelt. Die Teilnehmerinnen *rekonstruieren* also nicht ein Ereignis, sondern sie *konstruieren* es im Verlauf des Gesprächs.

Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen

Die Teilnehmerinnen legen also die Ausarbeitung der Nähgeschichte als Teil der Konversationsaufgabe, eine Geschichte zu erfinden, fest. Die oben beschriebene detaillierte Erklärung wird als zur präzisen Ausarbeitung dieser Teilgeschichte notwendige Teilaufgabe konstituiert.

Diese Verbindung zwischen den verschiedenen Ebenen stellen die Interaktantinnen im Verlauf der Behandlung der Teilgeschichte immer wieder dar.

Wenn Nathalie Details der Näh-Geschichte vorschlägt, markiert sie häufig mit Formulierungen wie "alors on pourrait dire" (77), "on peut dire" (81) etc. den Zusammenhang zum übergeordneten Rahmen des Spiels. In Revisionsphasen (137-153, 193-210) bearbeiten die Interaktantinnen die Nähgeschichte als Teil der Gesamtgeschichte.

Bei der Behandlung des "Kostüm"-Themas wechselt Nathalie ständig zwischen der Entwicklung dieser Teilgeschichte und ausführlichen Erklärungen hin und her (vgl. den oben zitierten Gesprächsausschnitt, Bsp. 3.2) und stellt so die enge Verzahnung dieser beiden Ebenen und die Notwendigkeit der Erklärungen für die Ausarbeitung der Geschichte dar.

Zudem begründet Nathalie die einzelnen Fakten der Näh-Geschichte, die sie festlegt, sowie ihre Erklärungsaktivitäten häufig mit Bezug auf die Spiellogik: "je vais te le dessiner . comme ça tu t'en souviendras" (84); "si on nous demande ... comme ça y a pas de problème," (93); "le pied tout noir:' euh: le mannequin tout noir euh . pas de problème," (121-122); "il faudrait dire que ... parce que ça explique que ..." (173-175).

Auch damit, daß die beiden mehrfach Christines Fähigkeit des Behaltens erörtern (111-112, 154-156, 165), stellen sie immer wieder den Zusammenhang zum Spiel und die Relevanz ihrer Aktivitäten in diesem Rahmen her; ebenso in Z. 143, als Christine die Aufforderung an Nathalie, den Begriff "vertugadin" aufzuschreiben, damit begründet, daß sie ihn sonst nicht behalten könne.

An einer Stelle begründet Nathalie die gesamte Näh-Geschichte sowie ihre ausführliche Behandlung mit einem spiellogischen Argument: "donc c'est un bon alibi' d'y avoir passé (..) un: trEs très long temps dans la soirée" (135-136).

Die Interaktantinnen - insbesondere Nathalie - verwenden also viel Mühe darauf, ständig den Zusammenhang der Teilgeschichte und der dabei gelieferten Erklärungen zum Gesamtrahmen "Spiel" her- und darzustellen und ihre Aktivitäten spiellogisch zu rechtfertigen.

Nähgeschichte und Erklärungsaufgabe

Die Konversationsaufgabe im Hinblick auf das Thema "Kostüm" wird von den Interaktantinnen im Gespräch schrittweise definiert.

Im Rahmen der anfänglichen Aushandlung der einzelnen Themen gibt Nathalie (im Zusammenhang mit dem "Kostüm"-Vorschlag) eine biographische Information: "moi je/ je travaille dans le dessin:' et je fais souvent (..) des vêtements chez moi" (49-50). Sie verweist damit auf ihre Kompetenz und Erfahrung, stellt sich also als (reale) Expertin für dieses Fachgebiet dar.

Als später das Thema Nähen behandelt wird, aktualisieren die Teilnehmerinnen diese Kompetenzverteilung. Nathalie übernimmt auf der Basis ihrer Kompetenz im Gespräch die Aufgabe, die Nähgeschichte detailliert auszuarbeiten. Sie übernimmt von vornherein die Initiative dazu und legt sämtliche Details fest. Christine nimmt an der Ausarbeitung der Geschichte nicht aktiv teil. Nur einmal stellt sie dazu eine Frage (96-97, s.o. Bsp. 3.2) und bestätigt so Nathalies Zuständigkeit dafür. (Insgesamt wirkt das Gespräch oft so, als gebe es eine feste Geschichte, die Nathalie kennt und Christine nicht.)

Mit ihrer Formulierung in Z. 53 "il faut savoir exactement lequel," legt Nathalie bereits implizit eine präzise und detaillierte Behandlung des Themas nahe. Eine potentielle Rollenverteilung bei der Behandlung des Themas wird damit ebenfalls impliziert: Wenn detailliert erklärt werden soll, liegt es nahe, daß die Expertin für das Fachgebiet dies übernimmt.

Bei der späteren Behandlung des Themas knüpft Nathalie an dieses Potential an. Mit der Äußerung "ce costume' je vais te le dessiner" (83-84) entwirft sie eine Erklärungs- oder Vermittlungsaufgabe und legt die entsprechenden Beteiligungsweisen, d.h. die Rollen der Teilnehmerinnen fest: Sie (als Expertin) gibt die Erklärungen, Christine (als Nichtexpertin) erhält sie.

Diese Rollen agieren die Interaktantinnen im Vollzug der Bearbeitung des Themas konsistent und kontinuierlich aus: Nathalie liefert die Erklärungen, wobei sie häufig Fachsprache verwendet, gelegentlich Fachbegriffe einführt und erklärt (s.o. Kap. 3.2.1). Christine nimmt die Erklärungen entgegen und bemüht sich um Verständnis (s.o. Ausschnittanalyse). Zudem aktualisiert Nathalie die Aufgaben- und Rollenverteilung in der Interaktion mit zahlreichen verständnissichernden Nachfragen wie "est-ce que t'arriveras à t'en souvenir", "d'accord", "tu vois" etc. (s.o.), mit denen sie Christines Part des Verstehens und Lernens bzw. Behaltens unterstreicht. Christine bestätigt diese Definition, indem sie Verstehen darstellt und manchmal ihre Möglichkeit des Behaltens problematisiert (womit sie dies als ihre Aufgabe anerkennt).

Die Hintergründe der jeweiligen Kompetenzen werden noch an anderen Stellen explizit thematisiert. Nachdem das Thema schon eine Weile behandelt worden ist, verläßt Christine den Rahmen der aktuellen Gesprächssituation mit einer Frage: "et toi' (..) tu veux faire une costume comme ça" (133-134). Nathalie bestätigt und gibt eine weitere Information: "oui j'en ai déjà fait un" - sie hat nicht nur mit Schneiderei im allgemeinen, sondern auch mit diesem speziellen Objekt Erfahrung. Christine ratifiziert diese Information in einer Weise, die zu erkennen gibt, daß dies ihr Aufschluß über irgendetwas gibt: "AH" (134).¹⁵¹

¹⁵¹ Was ihr dies erklärt, wird (mir) allerdings nicht ganz klar. Diese Information erscheint nicht mehr besonders überraschend, denn Nathalies detaillierte Ausarbeitung der Geschichte macht oft den Eindruck, als beziehe sie sich auf "echte", ihr bekannte Sachverhalte. Aber vielleicht ist dies genau der Punkt, in dem Christine nun eine Erklärung (oder Bestätigung) erhält. Eine andere Hypothese wäre, daß Nathalies allgemeine Nähkompetenz allein ihre gezeigte Kenntnis dieses konkreten Objektes nicht hinreichend erklären würde - vielleicht insbesondere, wenn man davon ausginge, daß sie die Geschichte ad hoc improvisiert. Wichtig scheint mir Christines Manifestation zu sein, daß es etwas gibt, was einer Erklärung bedarf.

Etwas später kommt sie auf diese Information zurück. Nach einem neuen Schub detaillierter Darstellung und Erklärung kommentiert sie: "ah tu le sais bien' tu l'as déjà fait" (152-153). Sie rethematisiert explizit Nathalies Kompetenz und bringt diese mit ihrer konkreten praktischen Erfahrung in Zusammenhang. Diese Äußerung bringt aber nichts Neues, ihre Funktion bleibt unklar (offenbar auch Nathalie: Sie reagiert darauf nur mit einer schlichten Bestätigung, als wisse sie nicht so recht, was sie daraus machen soll).

In Z. 165-168 kommentiert Christine ihren eigenen Kenntnisstand. Sie thematisiert ihre Bedenken, sich alles merken zu können, und begründet (rechtfertigt) dies, indem sie sich (in Abgrenzung zu ihrer Gesprächspartnerin) explizit als Nichtexpertin der Materie darstellt: "mais: c'est pas grave si . je me: ne rappelle pas de tout' parce que: . moi (..) je sais pas beaucoup (..) de l'art (..) de la couture".

Christine thematisiert hier explizit ihren Kompetenzstand, den sie bereits hinlänglich unter Beweis gestellt hat und der für die Interaktion die ganze Zeit als grundlegend behandelt wird. Zudem stellt sie den Zusammenhang zwischen der Erklärungsaufgabe und der Spielebene her: Sie bringt zum Ausdruck, daß sie auch im Spiel Nichtexpertin für das Sachgebiet ist, und bewertet ihren Lernerfolg aus dieser Perspektive. Der Verweis auf ihre Kompetenz-Position dient also ihrer Entlastung in der aktuellen Situation.¹⁵²

Nathalie strukturiert von Anfang an diese Gesprächsphase: Sie legt fest, auf welcher Präzisions-ebene das Thema behandelt wird, sie thematisiert Aspekte und Erklärungen.

Hinsichtlich der Erklärung genannter Begriffe ist zu Beginn dieser Gesprächsphase eine implizite Aushandlung zu beobachten. Nathalie folgt zunächst ihrer Antizipation eines Verständnisproblems: Sie erfragt explizit Christines Kenntnis eines genannten Begriffs (86: "tu sais c(e) que c'est le velours"), setzt aber trotz deren Bestätigung sofort zu einer Erklärung an ("c'est:"), scheint die Antwort also gar nicht abzuwarten. Als Christine erneut bestätigt, bricht sie jedoch ab. Im folgenden wartet sie Anzeichen von Nichtverstehen ab (z.B. 87: Christines abgebrochener Versuch der Wiederholung von "fraise écrasée"; 101: Ausbleiben einer Ratifizierung nach "robin" etc.), bevor sie verständnissichernde Nachfragen stellt und/oder weitere Erklärungen liefert.

Christine nimmt auf die Strukturierung wenig (aktiven) Einfluß. Nur zweimal stellt sie Nachfragen: nach einer globalen Eigenschaft des Objektes (125-126: "c'est une robe") und nach der Bezeichnung des Modells (130-131: comment est-ce qu'on: . appelle ça: (..) un type de:"). Abschließend sei noch festgestellt, daß das Sujet "Kostüm" im Rahmen der Gesamtgeschichte und die Erklärungsaufgabe im Rahmen dieser Teilgeschichte verhältnismäßig viel Raum einnehmen (dies beschäftigt die Interaktantinnen die meiste Zeit des Gesprächs). Und obwohl das Ganze im Rahmen eines Spiels stattfindet, behandeln sie das Sachgebiet sehr ernsthaft.

¹⁵²Vgl. MÉDECINE, wo Doris dasselbe in bezug auf ihre sprachliche Nichtexpertinnen-Position tut (s.o. Kap. 2.3.2).

Divergenz der Situationskonzeptionen

Obwohl Christine im Verlauf der Interaktion die von Nathalie angebotene Konzeption der Aufgabe, der Rollen und Relevanzen immer wieder ratifiziert und mitträgt, gibt es Hinweise darauf, daß ihre Sicht der Dinge eine etwas andere ist.

Zunächst einmal lassen sich die oben ausgeführten Beobachtungen so zusammenfassen, daß Christine ihre Nichtexpertinnen-Rolle fast durchgängig reaktiv übernimmt. Die wenigen Ausnahmen, in denen sie in dieser Hinsicht initiativ handelt (durch Fragen), weisen zudem eine Gemeinsamkeit auf. Die einzige Frage, die Christine zum Ablauf der Geschichte stellt, ist zum einen sehr summarisch und fokussiert zum anderen thematisch das Ende der Aktivität: "on a termine'..." (96-97).¹⁵³ Die beiden Fragen, die Christine im Rahmen der Erklärungsaufgabe stellt (125-126, 130-131; s.o.), sind ebenfalls eher global, sie zielen auf ein sehr allgemeines Verständnis der Sachverhalte ab. Christine steuert also eine deutlich andere Detaillierungsebene an als die, die Nathalie mit ihren Erklärungen vorgibt.

Dann zeigt Christine im Verlauf des Gesprächs mehrfach Ansätze zu (möglichen) Einwänden. So in Z. 111 nach der Wiederholung des Begriffs "vertugadin": "je/ (rit) bon d'accord"; sie bricht dann aber ab und ratifiziert. Nathalie stellt eine Rückfrage, mit der sie das angedeutete Problem als mögliche Schwierigkeit des Behaltens interpretiert, also auf der Ebene "Spiel" lokalisiert ("tu t'en souviendras pas") und damit andere mögliche Interpretationen ausblendet. Christine ratifiziert diese Interpretation, betont das Problem aber anschließend nochmals nachdrücklich (112: "j'espère . mais: je ne suis pas sûre"). Darauf geht Nathalie jedoch nicht ein, sondern sie fährt mit weiteren Erklärungen fort.

In der Sequenz, in der Nathalies (reale) Erfahrung mit dem Nähobjekt zur Sprache kommt, beginnt Christine wieder einen Einwand (135: "mais j'espère qu'ils ne vont pas:/"), aber Nathalie unterbricht sie - um dafür zu argumentieren, daß diese Geschichte als Alibi besonders gut geeignet sei (!). Wieder versucht sie nicht, Christines Einwand auf den Grund zu gehen. Da Christine nicht darauf zurückkommt, erfahren wir nichts Näheres über ihre Intentionen (vgl. bereits im Rahmen der Festlegung die Mehrdeutigkeit ihrer Intervention in Z. 52-53; s.o.). Mehr Aufschluß gibt die folgende Sequenz.

Beispiel 3.3 : PINK, Z. 154-168

```

154 -----
N: est-ce que t'arriveras à t'en souvenir'
C: . . mh je sais pas si j/ . je me
155 -----
N:
C: rappelle de tOUT mais: je sais c(e) que: . une robe . espagnole' de
156 -----
N: robe espagnole voilà,
C: la renaissance' . et ça suffit, c'est rouge' . et on a: .
157 -----
N:
C: qu'est-ce qu'on a fait' on a . . (?hm) euh:

```

¹⁵³Im Kontext konversationeller Erzählungen beschreibt Quasthoff (1981, 1986) Fragen, die das Ergebnis oder das Ende einer Geschichte fokussieren, als erzählhemmende Zuhöreraktivitäten.

158 -----
 N: on/ disons on n'aurait fait que le haut, (?hein) les manches
 159 -----
 N: on n'y est pas encore' et tu sais pAs comment elles vont être,
 C: on a fait le haut, bon
 160 -----
 N: voilà, . on/ c(e) qu'on a fait' on a mIs=au point le pAtron du
 C: mh
 161 -----
 N: haut' . par mOUlage sur le mannequin, . d'accord' c'(est)-à
 C: . mhm
 162 -----
 N: dire qu'on pOse les morceaux de tissu' et par moulage on met
 163 -----
 N: des épingles . en tenant le tissu cOMme ça à l'extérieur' on
 164 -----
 N: met des épingles' . pour voir un peu le/ la:/ la forme que ça va
 165 -----
 N: avoir, d'accord'
 C: . mais: c'est pas grave si . je me: ne rappelle pas de tout'
 166 -----
 N: voilà,
 C: parce que: . moi j'ai pas de:/ . je sais pas beaucoup de: .
 167 -----
 N: (rit) (?de l'art de) la couture,
 C: (accentué) de l'art de + (rit)
 168 -----
 N: + . bon voilà, alors le/ le bas' [...]
 C: de la couture' +

Hier macht Christine die Relevanz, die *sie* diesem ganzen Thema (und der detaillierten Behandlung) zuschreibt, sehr deutlich - und diese weicht von Nathalies stark ab. Wenn sie die Bezeichnung des Modells und die Farbe als ausreichende Informationen ansieht ("et ça suffit,") und bei der Rekapitulation der vorgeblichen Aktivität des Abends schon im Ansatz scheitert, dann widerspricht sie damit krass der Relevanz, die Nathalie diesem Thema im Vollzug zuschreibt, und behandelt die ganze detaillierte Ausführung und Erklärung (Nathalies Vermittlungsaktivitäten) als irrelevant. (Gleichzeitig weist sie indirekt die ihr zugeschriebene Aufgabe, alles zu verstehen und zu behalten, zurück.)

Trotz des hochbrisanten Potentials ihrer Aktivität kommen keine Konflikte offen zum Ausbruch. Christine selbst schwächt ihre Äußerung durch einen eher begütigenden Tonfall ab und zielt so vielmehr darauf ab, sich selbst von der Verantwortung für vollständige und korrekte Wiedergabe zu entlasten.

Nathalie nimmt das Konfliktpotential ebenfalls nicht auf. Sie reagiert auf Christines Äußerung zunächst mit einer scheinbaren Vereinfachung ("on n'aurait fait que ..."; "... tu sais pas comment ..."), leitet dann aber erneut in eine Erklärung komplizierter Sachverhalte unter Verwendung neuer Fachausdrücke über (160-165: "mIs=au point le pAtron ... mOUlage ..."). Sie weist also Christines indirekte Festlegung der Relevanzen - ebenfalls indirekt - zurück und hält im Gesprächsvollzug ihre eigene aufrecht.

Als Christine anschließend ihren Einwand nochmals aufnimmt (165-168; s.o.), macht sie wiederum zuerst ihre Relevanzsetzung deutlich ("c'est pas grave si"), stellt dann aber ihre eigene Entlastung in den Vordergrund.

Hier wie im gesamten Gespräch übernimmt Christine letzten Ende (an der Oberfläche der Interaktion) Nathalies Zuschreibung (Pflicht zum Behalten der Details), indem sie sich auf dieser Ebene rechtfertigt, und akzeptiert die von Nathalie vorgegebene Behandlungsebene. Dennoch wird in dieser ganzen Sequenz ihre abweichende Konzeption sehr deutlich.

Daß Nathalie nicht auf das unterschwellige Problem eingeht, ist mit Imagegründen erklärbar. Wollte sie die Implikationen von Christines Äußerung ernsthaft zur Kenntnis nehmen, würde dies die Basis der gesamten Interaktion in Frage stellen, soweit sie das Näh-Thema betrifft: Der allergrößte Teil der bisherigen Gesprächsaktivitäten würde damit retrospektiv für überflüssig erklärt. Nun ist das genau der Teil, an dem Nathalies Herz offensichtlich hängt (sie hat sich große Mühe gegeben, dieses Thema durchzusetzen) und in dem sie mit großer Deutlichkeit ihre Expertinnen-Rolle ausagiert hat. Unter diesen Umständen wäre ein sehr hoher Reparaturaufwand notwendig, um bei einer retroaktiven Infragestellung der ausagierten Situationskonzeption das rituelle Gleichgewicht wiederherzustellen. Zudem ist in diesem Fall die Zeit auch faktisch knapp. Das erklärt wohl auch, warum Christine ihre Meinung nicht deutlicher zum Ausdruck bringt: Bis für sie erkennbar wird, worauf das Ganze hinausläuft, ist es vielleicht schon zu spät, um sich noch etwas Neues auszudenken.

Deutlich wird hier in jedem Fall, daß die Infragestellung der Basis der Interaktion eine auf ritueller Ebene kostspielige Angelegenheit ist bzw. wäre.

Ergänzung: Eine impressionistische und logische Gesamtbetrachtung

Nathalie scheint jede sich im Gespräch bietende Möglichkeit zu Erklärungen zu nutzen. Als Christine sie beispielsweise bei einer Rekapitulation der Geschichte auffordert, den bereits eingeführten und erklärten Begriff "vertugadin" aufzuschreiben, liefert sie erneut eine kurze Erklärung (144-145).

Zudem legt sie ihre Ausführungen im allgemeinen so an, daß sich daraus ein Erklärungsbedarf entwickelt: durch die Verwendung komplizierter Fachbegriffe (z.B. "vertugadin") oder dadurch, daß sie auch einfache Sachverhalte in einer unnötig komplizierten Weise festlegt (beispielsweise die Farbbezeichnung "fraise écrasée" als Variante von "rot" (87) - die Christine bei der Rekapitulation ja auch prompt abwählt).¹⁵⁴ Die sich jeweils manifestierende Unkenntnis berechtigt sie dann zu weiterer Erklärung (zur Ausführung von Expertinnen-Aktivitäten).

Nathalies Gesprächsverhalten legt den Schluß nahe, daß ihre Rollenausagierung zumindest teilweise auch der Selbstdarstellung dient, ein Anliegen "in its own right" ist.

Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir die "spiellogischen" Begründungen einmal näher betrachten. Nathalie handelt in dieser Hinsicht nicht sehr konsequent. Obwohl sie ständig das Thema und die Behandlungsebene funktional (logisch) rechtfertigt, reagiert sie auf Christines

¹⁵⁴Dieselbe Tendenz zeigt Nathalie übrigens bereits beim Thema "Abendessen": Hier legt sie die Elemente "œuf à la coque" (55f) und "jambon de régime" (65ff) fest (beide Begriffe erfordern eine anschließende Erklärung), weist dagegen einen "einfachen" Vorschlag Christines (63: "[salade] vert") zurück.

Anzeigen (potentieller) Schwierigkeiten nicht mit Vereinfachungen der Geschichte. Zudem bemüht sie sich nicht, Christines Einwänden auf den Grund zu gehen. Im Sinne des Spiels wäre die Frage, ob ihre Partnerin selbst meint, die Details behalten zu können (oder auch nur zu wollen), aber ausgesprochen relevant.

Überhaupt erscheint es im Hinblick auf das Spiel logisch nicht besonders stringent, als Hauptteil der Geschichte ein kompliziertes Sujet zu wählen, von dem eine der Partnerinnen nicht die geringste Ahnung hat (und diese Einschätzung legt Nathalie ihren Aktivitäten von vornherein zugrunde), und das Ganze auf der Ebene von Kompliziertheit und Detailliertheit anzulegen, die Nathalie hier wählt.

Indem sie sich ständig (formal) um Rechtfertigung und funktionale Argumente bemüht, macht Nathalie aber deutlich, *daß* es einer solchen Rechtfertigung bedarf. Sie zeigt damit, daß Expertinnen-Darstellung und entsprechendes Handeln nur gerechtfertigt sind, wenn sie mit gutem Grund geschehen. D.h. Selbstdarstellung als Expertin, die Demonstration eigener Kompetenz (und geringerer Kompetenz der anderen) als eigenes Anliegen scheinen sozial negativ konnotiert zu sein.

3.2.3 Résumé

Das Gespräch ist Teil eines Spiels, im Rahmen dessen die Interaktantinnen eine Geschichte erfinden sollen. Als einen Teil dieser Geschichte legen sie ein Thema fest, in Bezug auf welches sie eine Sachexpertise ("couture") etablieren und relevant setzen. Sie konstituieren Erklären als eine für die Ausarbeitung der Geschichte notwendige interaktive Teilaufgabe.

Die Vorgaben, die die Teilnehmerinnen erhalten haben, betreffen nur die Rahmengeschichte des Spiels und die zur Verfügung stehende Zeit; konkrete Themen oder Konversationsaufgaben wie Erklären und Vermitteln sind nicht vorgegeben.

Im Hinblick auf das Sachgebiet übernehmen die Interaktantinnen kontinuierlich komplementäre Rollen von Expertin und Nichtexpertin. Die Expertin strukturiert das Gespräch; sie übernimmt die Ausarbeitung der Geschichte und in diesem Zusammenhang die Erklärung und Vermittlung von Sachverhalten und Fachbegriffen. Die Erklärung von Begriffen richtet sie am faktischen Wissensstand der Nichtexpertin aus.

Die Nichtexpertin stellt sozusagen Null-Kompetenz im Hinblick auf das Sachgebiet dar und übernimmt ihre Rolle im wesentlichen reaktiv.

Die Expertin bemüht sich zu Beginn sehr darum, das Thema "couture" in der Interaktion zu etablieren. Die Behandlung des Themas legt sie stark auf Erklären und Vermitteln an, indem sie im Detail immer wieder (und teilweise unnötig) Erklärungsbedarf schafft. Sie inszeniert ihre Sachkompetenz und die geringere Kompetenz ihrer Partnerin sowie das zentrale Anliegen von Vermittlung und Erklärung in der Interaktion sehr deutlich. Obwohl sie das Thema, die

Detailierungsebene und einzelne Aktivitäten häufig mit Bezug auf die Logik des Spiels rechtfertigt, erweckt ihre Art der Bearbeitung des Themas unter Betrachtung der Spielebene den Eindruck logischer Diskontinuität. Die Ausagierung einer Expertinnen-Rolle scheint hier (zumindest *auch*) ein Mittel der Selbstdarstellung zu sein. An den ständigen Bemühungen um die funktionale Rechtfertigung der Expertinnen-Aktivitäten wird gleichzeitig deutlich, daß solche durch einen praktischen Nutzen gerechtfertigt sein müssen, um akzeptabel zu sein, d.h. nicht reiner Selbstzweck sein dürfen.

Ogleich die Interaktantinnen divergente Auffassungen von der Interaktionsrelevanz des Themas und insbesondere der Art seiner Behandlung (Detailierungsebene) erkennen lassen, bringen sie diese nicht explizit zum Ausdruck. Es wird deutlich, daß die retrospektive Infragestellung der etablierten und ausagierten Situationsdefinition auf der rituellen Ebene sehr kostspielig wäre.

In diesem Gespräch wendet eine Teilnehmerin das Verfahren an, ihre Nichtexpertinnen-Position lokal zu ihrer Entlastung einzusetzen, das wir bereits im Zusammenhang mit Sprachexpertise kennengelernt haben (Kap. 2.3.2).

3.3 "hi steve"

3.3.1 Ein Ausschnitt

Beispiel 3.5 : STEVE, Z. 18-26

```

18 -----
Fe:      & das schrEIBn wa jetzt hin,      An . den . . vOrsitzenden' der
XX:                                     (Maschine)
19 -----
Fe: LEHR.kom::mission, . herrn' . dokto:r . . (?machn wa so')
Ju:
XX:      + (Maschine) +
20 -----
Fe:      is/ nee, doktor, Im . . hause, . . so, . (?doch
JG: kein . prof'
XX:      (Masch.)+ (Maschine) +
21 -----
Fe: ma ganz .....), BEtrifft, . . . . (?jetz hab ich mich ver..... ach so
XX:      (Maschine)
22 -----
Fe: im')
Ju: ihr schreibn VOM, ne' ja'
23 -----
Fe:      . (atmet ein) jA,a' danach' kommt das datum, . Also, was
Ju: macht man das'
24 -----
Fe: is n das hier das is gut, tu
Ju:      ja pf: . tutOrinnentätigkeit im WINTERsemester,
XX:                                     (Maschi
25 -----
Fe: . . to:rinnEn . . tätigkeit, . im wintersemester . neunzig, . EInneun
XX: ne)+ (Maschine) + (Maschi
26 -----
Fe: zig, . . IHR . . schreibn . vom' siebzehtn:
Ju:      . (leise) siebzehtn'
XX: ne) + (Maschine) +
-----

```

Die beiden Gesprächspartnerinnen behandeln als Konversationsaufgabe das gemeinsame Verfassen eines Briefes, den Feli parallel auf der Maschine tippt. Es handelt sich also um eine Schreibinteraktion (s.o. Kap. 2.7.2).

Zu Beginn des Ausschnitts tippt Feli eine interaktiv festgelegte Formulierung; währenddessen tauschen die beiden sich über ein Detail aus (akademischer Titel des Adressaten), Feli formuliert das Niedergeschriebene laut und kommentiert den praktischen Vorgang (18-22).

Dann thematisiert Feli mit einer formelhaften Wendung den nächsten Punkt des Schreibens (21: "BEtrifft,"). Julia schlägt eine Fortsetzung vor, wobei sie ebenfalls eine formelhafte Wendung benutzt (22: "ihr schreibn VOM, ne"); mit der abschließenden Rückfrage (tag question) gibt sie jedoch Unsicherheit zu erkennen. Feli ratifiziert zwar implizit den Begriff (den Posten) selbst, gibt jedoch eine andere Reihenfolge vor (22). Sie weist Julias Vorschlag kategorisch und ohne imagewahrende Maßnahmen zurück; damit stellt sie ihre Version als feste, unumstößliche Regel dar.¹⁵⁵ Mit ihrer anschließenden expliziten Rückfrage ("ja' macht man das") generalisiert Julia den hier verhandelten konkreten Fall, interpretiert Felis Aussage also als eine allgemeine Norm. Feli bestätigt dies, indem sie auf derselben generellen Ebene bestätigt und ergänzt (23).

Die Interaktantinnen setzen also im Vollzug der Interaktion Textsortenkompetenz bzw. genauer: das Wissen über formelle Schreiben relevant. In bezug auf dieses Sachgebiet markieren sie unterschiedliche Kompetenzen: Feli zeigt ihre Kenntnis der generellen Normen und stellt ihre Kompetenz praktisch dar, indem sie entsprechende Wendungen einführt und umsetzt. Julia zeigt eingeschränkte Kompetenz, indem sie einen entsprechenden Ausdruck als unsicher markiert, und weist ihrer Partnerin durch Fragen eine Expertinnen-Position zu.

Die Teilnehmerinnen führen in dieser Sequenz das "Funktionieren" von Expertise deutlich vor: Aufgrund ihrer Kenntnis der generellen Normen weiß die Expertin, was im konkreten Fall richtig bzw. zu tun ist. Bei alternativen Lösungen wird das, was die Expertin als richtig bezeichnet, als richtig anerkannt.

3.3.2 Die hergestellte Situation

Die Gesprächspartnerinnen behandeln die Zuständigkeit für dieses Gebiet von vornherein als klar geregelt und übernehmen im Gespräch konsistent die oben dargestellten Rollen. Feli führt, noch während sie die Interaktionsaufgabe formuliert (3-4: "müssn wa schon mal überlEgn, was wa schreibn wolln,"), bereits die "Routinehandlungen" eines solchen Schreibens aus (4-7: Name, Datum, Adresse). In einer Äußerung bringt sie zum Ausdruck, daß es eine "richtige" Form eines solchen Schreibens gibt (4: "das machn wa jetzt gAnz richtig"). Sie legt auch weiterhin die formale Struktur fest, indem sie immer den nächsten anstehenden Punkt thematisiert (12: "an wEn soll das gehn", 21: "BEtrifft,"), bestimmt also die einzelnen Posten

und ihre Reihenfolge. Als die beiden inhaltlich am Ende angelangt sind, tippt sie in eigener Initiative die Abschlußformel 'mit freundlichem Gruß' ein und fragt: "gibts da ne anlage" (88). Julia reagiert mit lautem Lachen (in das Feli einfällt), behandelt die Frage also als gelungenen Witz. Nichtsdestoweniger ist Felis Aktivität eine konsequente Fortsetzung ihrer bisherigen Tätigkeit: der letzte Punkt in der schrittweisen Abarbeitung eines offiziellen Schreibens. (Insofern hat Feli ihre Äußerung möglicherweise gar nicht scherzhaft gemeint; sie selbst hat sie auch nicht in dieser Weise markiert.)

In Z. 91 definiert Feli rückblickend die durchgeführte Tätigkeit: "kuck, das is doch der erste richtje . Amtsakt heute,". Hier ist offensichtlich, daß die Bemerkung scherzhaft gemeint ist: Beide lachen anschließend. Dennoch paßt die Charakterisierung ziemlich gut zur interaktiven Bearbeitung der Schreibaufgabe.

Feli behandelt es also als ihre Aufgabe, darauf zu achten, daß alle notwendigen Posten zum einen abgearbeitet werden, zum anderen die richtige Form haben.

Julia akzeptiert Felis Vorgabe der Struktur und der einzelnen Punkte ohne jeden Einwand und folgt ihr, indem sie die jeweils genannten Posten inhaltlich füllt.

Als sie selbst einmal einen eher formalen Aspekt (die Länge des Schreibens) festlegt, beruft sie sich ausdrücklich auf eine andere Instanz: "sch:ubert sachte: n ZWEIzeiler," (52-53). Sie behält also gleichzeitig ihre Position als Nichtexpertin bei, indem sie diese Vorgabe nicht persönlich vertritt.

In Z. 56 ratifiziert sie einen Formulierungsvorschlag Felis (53-54) und stellt dann eine Rückfrage: "ja, kann man das schreibn' ja, ne" (56). Hier geht es um einen anderen Aspekt von Textsortenkompetenz, nämlich um die Frage, ob die Formulierung dem Typ des Schreibens angemessen ist. Julia behandelt das konkrete Problem auch hier als Frage der allgemeinen Norm und weist es Felis Kompetenzbereich (und damit ihrer Expertinnen-Entscheidung) zu. Feli bestätigt dies, indem sie die Frage beantwortet.

3.3.3 Globale Faktoren und Vorgeschichte

Die gemeinsame Produktion des Briefes ist folgendermaßen zustande gekommen: Julia, studentische Hilfskraft an einer Universität, und Feli, Sekretätin an derselben Uni, haben sich darüber unterhalten, daß Julia im kommenden Semester ein Tutorium übernehmen soll. Dabei hat Julia der Freundin gegenüber erwähnt, daß sie noch einen Brief schreiben müsse, um dazu Stellung zu nehmen, aber keine Schreibmaschine zur Verfügung habe. Feli bietet ihr daraufhin an, den Brief zu tippen, und sie beschließen, ihn sofort gemeinsam zu verfassen. Im Prinzip könnte Julia den Brief natürlich auch selbst tippen, doch hat sie Probleme, mit Felis komplizierter Schreibmaschine zurechtzukommen. Die "Expertise", die ursprünglich zu der

¹⁵⁵Vgl. die unterschiedlichen Arten des Korrigierens oder Verbesserns in Schreibinteraktionen (Kap. 2.7.2).

Situation führt, ist also Felis Fähigkeit, mit der Schreibmaschine umzugehen. (Diese "Expertise" wirkt sich zwar in globaler Weise auf die Interaktion aus: Sie ist nicht nur der Grund dafür, daß Feli das Tippen übernimmt, sondern ohne sie wäre die Situation vermutlich gar nicht zustande gekommen. In der Interaktion hinterläßt sie jedoch keinerlei Spuren; so führt sie beispielsweise nicht zum durchaus denkbaren Erklären der Maschine.)

Die (potentielle) Relevanz der oben ausgeführten Expertise (Textsortenkompetenz) ist nicht im voraus thematisiert worden; auch in der Interaktion handeln die Gesprächspartnerinnen sie nicht explizit aus. Sobald dieses Gebiet bei der Bearbeitung der Aufgabe relevant wird, behandeln sie aber diesbezügliche Kompetenzunterschiede augenblicklich und übereinstimmend als existent und die Zuständigkeit für damit verbundene Aufgaben als eindeutig geregelt.

Die Zuschreibung von Kompetenz und Zuständigkeit basiert möglicherweise auf Felis beruflicher Tätigkeit: Als Sekretärin im universitären Kontext verfügt sie über die entsprechenden Kenntnisse bzw. sind diese bei ihr erwartbar. Einen möglichen Hinweis auf diesen Zusammenhang gibt Feli mit der Charakterisierung der gemeinsamen Tätigkeit: Ihre Formulierung "der erste richtje . Amtsakt heute," legt nahe, daß Aktivitäten dieser Art eine gewisse Normalität haben.

3.3.4 Zusammenfassung

Die Interaktantinnen stellen sich in bezug auf das Sachgebiet "Textsortenkompetenz" als Expertin bzw. Nichtexpertin dar und weisen sich gegenseitig diese Rollen zu. Die Relevanz dieses Sachgebietes thematisieren sie weder vor noch in der Interaktion explizit; sie etablieren sie im Vollzug der Bearbeitung der Konversationsaufgabe (einen offiziellen Brief zu verfassen), und dabei behandeln sie Kompetenzunterschiede und die Zuständigkeit bei diesbezüglichen Fragen von vornherein als feststehend. Ein Blick auf globale Situationsfaktoren legt die Vermutung nahe, daß die Kompetenzzuweisung von der beruflichen Position der Teilnehmerinnen motiviert ist: Die spezielle Textsortenkompetenz wird einer Sekretärin im universitären Kontext zugeschrieben.

Die Expertin übernimmt die Aufgabe, die vollständige und korrekte Ausführung des Vorhabens zu überwachen. Aufgrund ihrer Kenntnis der generellen Normen entscheidet sie über den konkreten Fall. Ihre Meinung über Korrektheit entscheidet bei alternativen Vorschlägen.

3.4 La médecine par les plantes

3.4.1 Das Sachgebiet "Naturheilverfahren"

Im folgenden möchte ich ein Ereignis aus dem Gespräch MÉDECINE, das im Kapitel zur Sprachexpertise bereits angeschnitten wurde (s.o. Kap. 2.3.2), etwas eingehender betrachten.

In einer zwanglosen Unterhaltung¹⁵⁶ behandeln die GesprächspartnerInnen das Thema Homöopathie (1ff) und diskutieren in diesem Rahmen natürliche bzw. pflanzliche Heilverfahren (15ff). Doris weist sich explizit als Anhängerin dieser Richtung aus: "moi' personnellement' j'aime pas les médicaments chimiques, [...] si c'est possible je: eh préfère les les plantes," (20-22).

Als aber Gaston und Marie im weiteren Verlauf des Gesprächs nach verschiedenen Kräutern fragen (Marie in 28-29: "vous connaissez le romarin' [...] romarin pour les tisanes non,"; Gaston in 29: "non' . . eh la sauge,"; s.o. Kap. 2.3.2 Bsp. 2.9), muß Doris deren Kenntnis verneinen. Mit seiner anschließenden Rückfrage "non plus" (30) drückt Gaston ein gewisses Erstaunen über ihre 'Unkenntnis' aus.

Wir haben gesehen, daß die InteraktantInnen in der Folge das Problem als ein sprachliches definieren und so das lokal entstehende Imageproblem lösen. Sie machen in dieser Sequenz deutlich, daß sie die Gesprächsereignisse und die Stellungnahme zur Thematik (Implikation von Sachkenntnis) als widersprüchlich wahrnehmen, und sie finden eine Lösung, bei der trotz der Gesprächsereignisse Doris' sachliche Kompetenz gewahrt bleibt (s.o. Kap. 2.3.2).

Im folgenden verweist Doris auf ein thematisch relevantes Buch, das sie besitzt (32-34), und "belegt" so global ihre Kenntnis von und Beschäftigung mit pflanzlichen Heilverfahren (vgl. Dausendschön-Gay & Krafft 1991a:43).

Aber Gaston unterbricht sie mit derselben Aktivität, die zuvor die Imagebedrohung ausgelöst hat. Sehen wir uns die entsprechende Sequenz und ihre Folgen an:

Beispiel 3.5 : MÉDECINE, Z. 35-46

```

35 -----
Ga: et le thym- (3s) le thym, vous connaissez pas' (?...) (à Ma, vite) t'en
36 -----
Su:                eh v vous/                eh vous avez
Ma:    (bref) non, non non, + mais j(e) vous (?montrerais,)
Ga: as pas là- +
37 -----
Su: des plantes dans le- dans: le jardin n'est-ce pas'
Ma:                oui' ah ben même- . oui'
Ga:                oui eh au fond là-bas,
38 -----
Do:                (prononc allem.) & rOsma
Ma: mais même dans les/ (?.....)                & (?y a
Ga:    (fort) (?y a) le romarin: '+ qu'est-ce qu'on a, du romarin: '
39 -----
Do: rin, + sI je connais,
Su:                romarin oui, oui,
Ma: la sau:ge')                (?oui vous connaissez,) . . (lent, en articuland)

```

¹⁵⁶Zur allgemeinen Situation dieses Gesprächs s.o. Kap. 2.3.2 und 2.3.4.

40 -----
 Ma: sauge aussi' + (le) romarin:' (eh ben)
 Ga: (lent, en articuland) la sauge' c'est pour le sang' + . . le romarin,
 41 -----
 Do: vous avez de la menthe aussi'
 Ma: c'est tout c' qu'il y a, (?...../) & oui,
 Ga: ouais'
 42 -----
 Do: mais:/
 Ma: oui oui, une petite plante de menthe (?hein) & mais nous'
 Ga: ah: (?oui oui,) (lent) oui' il y en a aussi, +
 43 -----
 Ma: on s'en sert pas tellement de la menthe, . enfin SI, on (?s'en sert)
 Ga: si vous en vou
 44 -----
 Ma: oui' oui oui' (vite) (?si vous en trouvez),+ . .
 Ga: lez de la menthe' vous (?pouvez en prendre,)
 45 -----
 Do: . et vous avez euh- . aussi de la camomille' ou c'est sauvage,
 Ma : mhm'
 46 -----
 Do: . parce que j'ai vu il y a des p(e)tits fleurs- [...]
 Ma: oui'

Wieder führen Gastons Fragen zur Manifestation von Wissenslücken, wieder läßt er Erstaunen darüber zumindest anklingen; zudem zeigt er nicht eindeutig, ob er die Unkenntnis als sprachliche oder als sachliche einordnet (35: "... vous connaissez pas"). Doris gibt keine Antwort; sie vermeidet es, erneut ihre Unkenntnis explizit auszudrücken.

Dann entschließt Susanne sich zur Initiative, die sie bereits parallel zu Maries Äußerung startet (36), und demonstriert nun ihre Sachkenntnis (36-37).

Doris nimmt im folgenden das von Gaston verwendete Wort "romarin" auf, reformuliert es akzentuiert auf Deutsch und verbalisiert ihre Kenntnis (38-39); so demonstriert sie zum einen Wissen und aktualisiert zum anderen nachdrücklich, daß ihre Probleme sprachlicher Natur sind. Dann geht sie ihrerseits in die Offensive, indem sie Kräuter thematisiert, deren Namen sie auch auf Französisch beherrscht (41 "la menthe"; 45 "la camomille"), und im folgenden ihr Wissen darüber zeigt.

Dieses Gesprächsverhalten behält sie auch später bei: Als die InteraktantInnen nach einer längeren Zwischensequenz auf das Thema Kräuterheilkunde zurückkommen (79), übernimmt sie sofort die Initiative und thematisiert bestimmte Kräuter (81ff: "c(e) qui est souvent en france' c'est le tilleul' [...] et le: la verveine, ...") und demonstriert so ihre Sachkenntnis. Gleichzeitig aktualisiert sie die sprachliche Problemzuordnung, indem sie Begriffe, die sie auf Französisch nicht kennt, auf Deutsch nennt (90: "en allemand c'est hagebutte,"; s.o. Kap. 2.3.2).

Mit ihrer verstärkten Initiative schützen sich Doris und Susanne zum einen davor, ständig (sprachliche) Unkenntnis zugeben zu müssen; dies behandeln sie trotz ihres etablierten sprachlichen Nichtexpertinnen-Status auf Dauer als bedrohlich (s.o. Kap. 2.9.7).

Zum anderen macht Doris deutlich, daß die Zweifel an ihrer Sachkenntnis nicht eindeutig beseitigt sind und daß sie ihr Image weiterhin als bedroht wahrnimmt.¹⁵⁷ Ihre Aktivitäten zielen

¹⁵⁷Doris ist in dieser Hinsicht deutlich aktiver als Susanne, die allerdings auch keine Position bezüglich des Sachgebietes bezogen hat.

darauf ab, Sachkenntnis zu demonstrieren, das ihr *trotz* der Gesprächsereignisse zugestandene Sachwissen also faktisch unter Beweis zu stellen. Sie zeigt damit, daß die Rechtfertigung ihrer Wissenslücken als Beleg für ihre (behauptete) Sachkenntnis nicht ausreicht, sondern daß dafür auch ein "positiver" Beleg erforderlich ist. (Dies wird sicher dadurch verstärkt, daß Gaston aus den Ereignissen nichts lernt und durch seine Aktivitäten immer wieder Manifestationen von Unkenntnis provoziert.)

Durch ihre Übernahme der Initiative kann sich dann auch ein gleichberechtigtes Gespräch entwickeln. Im folgenden tauschen sich die TeilnehmerInnen über die Vorzüge verschiedener Kräuter und ihre unterschiedliche Verwendung in den beiden Ländern aus (vgl. 81-97; Maries Frage "et la camomille' vous l'employez pour quoi," in 100-101). Sie gestalten das Gespräch als eines unter Gleichgesinnten mit vergleichbarer Kompetenz.

Dadurch, daß Doris sich als Anhängerin der sanften Medizin darstellt, macht sie eine gewisse Sachkompetenz erwartbar. Eine solche Erwartung macht Gaston durch sein gelegentliches "Erstaunen" über ihre Unkenntnis deutlich. (Doris bestätigt die Angemessenheit dieser Erwartung dadurch, daß sie ihr Image als Sachexpertin als durch ihre manifeste Unfähigkeit gefährdet behandelt.)

Daraus ergibt sich die Frage, was die erwartbare "gewisse Sachkenntnis" ist - anders ausgedrückt: was das "Minimum" an Wissen ist, über das eine Person verfügen muß, um dem Bild einer Expertin zu entsprechen. In dieser Interaktion wird zumindest im Hinblick auf das konkrete Thema eine Grenze erkennbar, hinter die eine vorgebliche Expertin *nicht* zurückfallen darf: die Kenntnis (zumindest) der "Grundelemente", in diesem Fall die Namen der Kräuter. (Diese sind allerdings normalerweise auch Nicht-InsiderInnen zumindest oberflächlich geläufig.)

Aber auch wenn sich die "Untergrenze" der erforderlichen Kenntnisse nicht konkret (und schon gar nicht generell) bestimmen läßt, wird hier dennoch deutlich, *daß* es so etwas wie ein "Minimum" gibt, unterhalb dessen eine vorgebliche Sachkenntnis nicht mehr glaubhaft ist. Das heißt: Die - recht bereitwillig zugestandene - Position von Sachkompetenz kann auch aberkannt werden, wenn sie nicht bestätigt wird.

Eine letzte Beobachtung. In dieser Interaktion werden mit dem oben behandelten Sachgebiet keine spezifischen Aufgaben (wie etwa Vermittlung von Wissen) verbunden. Die TeilnehmerInnen tauschen sich "von gleich zu gleich" zwanglos darüber aus, aber sie haben sich auch nicht so sehr viel dazu zu sagen (vgl. Dausendschön-Gay & Krafft 1991a:44).

Dennoch gibt Doris sich große Mühe, ihre potentiell zweifelhaft werdende Sachkenntnis unter Beweis zu stellen. Sie behandelt also die Bestätigung ihrer Expertinnen-Position sozusagen als eigenes, von konkreten praktischen Zwecken unabhängiges Anliegen. Dies ist möglicherweise umso wichtiger, als sie die (implizite) Zuschreibung von Kompetenz selbst vorgenommen hat.

3.4.2 Zusammenfassung

Im Verlauf dieses Gesprächs stellt sich eine Teilnehmerin explizit als Anhängerin von Naturheilverfahren dar. Damit macht sie offensichtlich eine gewisse Sachkenntnis über dieses Gebiet erwartbar, denn die GesprächspartnerInnen behandeln ihre anschließenden Manifestationen von Unkenntnis als erklärungsbedürftig. Als ihre Sachkenntnis durch Gesprächsereignisse in Zweifel gerät, bemüht sie sich darum, sie unter Beweis zu stellen. Sie macht deutlich, daß die Rechtfertigung für manifeste Wissenslücken nicht ausreicht, um Zweifel an ihrer Kompetenz zu beseitigen; dafür ist offenbar auch ein positiver Beweis von Wissen erforderlich. Sie behandelt die Bestätigung ihrer in Frage gestellten Kompetenz als eigenes Anliegen, unabhängig von einer damit verbundenen Gesprächsaufgabe.

Die Sachkenntnis über ein Gebiet wird aufgrund entsprechender globaler Angaben offenbar recht bereitwillig zugestanden. Es zeigt sich aber auch, daß sie "aberkannt" werden kann, wenn der manifestierte Wissensstand der (vorgeblichen) ExpertIn hinter ein - nicht genau bestimmbares - Minimum zurückfällt (im vorliegenden Fall: die Kenntnis von "Grundelementen").

In diesem Smalltalk-Gespräch werden nicht Kompetenzunterschiede relevant gesetzt, um eine interaktive Aufgabe der Wissensvermittlung oder Erklärung zu erfüllen. Die TeilnehmerInnen manifestieren vergleichbare Kompetenzen, auf deren Grundlage sie sich gleichberechtigt austauschen.

3.5 Cours d'expression: Un poème en vers libres

3.5.1 Une impression

Beispiel 3.6 : EXPRESSION, Z. 75-95

```

75 -----
A: par conséquent" il FAUt qu(e) je trouve' autre chose, . alors ça en gros'
76 -----
A: vous l'avez biEN compris, . . c(e) qui était moins net' c'était' . ce que
77 -----
A: bArthes entendait' par messAge premier, & alors on va passer' au message'
78 -----
A: SEcond, . . et on va essayer de définir' le messAge second, . je re
79 -----
A: prends' . le tExtE de barthEs' et là encore, y a un certain nombre de .
80 -----
A: d'expressions' qui sont utilisées par lui' . ce messAge second va être,
81 -----
A: quAlifié . de mEssage, Indirect' (4s) de message Élaboré' je crois' . . .
X:                                     [écrit au tableau noir
82 -----
A: de messa:ge' Original, (4s) en quOI' consIste ce messAge second, . .
X:                                     ]
83 -----
A: biEN, il s'agit" . . d'INventer une forme nouvelle' et ça en gros vous
84 -----
A: l'avez dit' . d'Inventer unE forme nouvelle' . en utilisant, un dÉtour'
85 -----
A: hein' (+bas) pour emprunter un terme cher à barthes' + ou un Écart' . qui
X: [écrit au tableau                                     ]

```

```

86 -----
A: me pERmettra de traduire Adéquatement mon sENTiment' . . . un sentiment
X:                                     [écrit au tabl.]
87 -----
A: qui m'appartient en prO'pre si vous (le) voulez' dans un cOde linguis
88 -----
A: tIque' qui ne m'appARTient pas, . et dans un système' convenu' qui n(e)
89 -----
A: m'appARTient pas, . autrement dit, ce dÉtour, et cet écar:t' . vont
90 -----
A: vise:r' . à chOIsir, . et là j(e) crois que:, . c'Était = une notion im
91 -----
A: portan:te' . . à prévoir, si vous voulez d'abor:d' . lA connotation' ou
X:                                     [écrit au tableau]
92 -----
A: LEs connotations' . dont mon message' pourra être chargé' par mon destina
X:                                     ]
93 -----
A: taire, . prévoir' que sI j'écris condoléances' ça va Et(re) un peu sec, .
94 -----
A: . et que sI j'écris sincères condoléances' comme me le dit martin' ça ne
95 -----
A: sera pAs beaucoup mieux, . (bas) hein +
-----

```

3.5.2 Die hergestellte Situation

Der zitierte Ausschnitt ist für den gesamten dokumentierten Teil der Interaktion charakteristisch. Die Interaktion besteht überwiegend aus einem monologischen Diskurs As wie im obigen Ausschnitt. Nur selten leisten andere TeilnehmerInnen Redebeiträge zum "offiziellen" Interaktionsgeschehen: In Z. 140-142 reagiert ein Gesprächsteilnehmer offenbar auf eine in As Diskurs eingebettete Frage (135-136). In Z. 290 formuliert ein Teilnehmer selbstinitiiert einen Einwand (s.u.). Mit dem Beitrag in Z. 309 beantwortet ein Teilnehmer eine explizite Frage As (nach offengebliebenen Fragen; s.u.). Im Anschluß an diese Beiträge ergreift stets A wieder das Wort; das Rederecht geht offenbar automatisch an sie zurück. Diese Wortbeiträge sind aber die Ausnahme.

Daß die TeilnehmerInnen den Diskurs grundsätzlich als einen monologischen wahrnehmen, zeigt sich zudem in zwei Punkten. Äußerungen in Frageform, die A in ihrem Diskurs verwendet (29-30, 50-51, 82, 129, 179-182, 209-210), werden interaktiv nicht als Fragehandlungen dargestellt und behandelt: Die InteraktionsteilnehmerInnen zeigen keine Ansätze zur Wortübernahme, und A reagiert nicht auf die Nichterfüllung eines etablierten Zugzwanges. (Diese Frageformulierungen haben im Diskurs offensichtlich die Funktion von Thematisierung oder Fokussierung.) In Z. 179-182 bringt sie mit der metadiskursiven, globalstrukturierenden Frage "est-ce quE je vous propo:se' (..) Un ou deux résumés possibles' . euh peut-être un résumé qu(e) ..." so etwas wie ein "Mitgestaltungsrecht" ihrer AdressatInnen zum Ausdruck. Aber auch diese Frage ist "rhetorisch", denn A führt ihren Diskurs anschließend fort, ohne wirklich eine Antwort abzuwarten oder einzufordern.

Ein prospektives Diskussionsangebot As (189-190: "je vous ... (et) puis on pourra en discuter' après,") wird an der geeigneten Stelle weder erneuert noch eingefordert. Und auch bei Pausen¹⁵⁸

¹⁵⁸Ich beziehe mich hier auf Pausen zwischen Turnkonstruktionseinheiten, die (potentiell) übergaberelevante

in As Diskurs zeigen die TeilnehmerInnen keine Initiative.

In ihrem Monolog inszeniert A aber gewissermaßen einen Dialog mit ihren ZuhörerInnen, indem sie sozusagen stellvertretend für diese spricht: zum einen durch die Formulierung von Fragen, zum anderen dadurch, daß sie Äußerungen ihrer ZuhörerInnen wiedergibt und so deren "Stimme" ins Gespräch einbringt (s.u.).

Durch den monologischen Diskurs übernimmt A im Vollzug die Aufgabe der Strukturierung der Interaktion. Dies markiert sie zudem ausdrücklich als ihre Aufgabe und Zuständigkeit. In Z. 267-274 thematisiert sie "une question' très importante,", schreibt die Initiative dazu einer der anwesenden Personen zu¹⁵⁹ und markiert deutlich ein Versäumnis ihrerseits: "mais j'ai complètement oublié ! ,de vous dire ça mais OU ai-je la tête ! (..) c'ÉtAI la première remARque que je voulais faire,". Damit macht sie deutlich, daß es eigentlich ihre Aufgabe ist, alle wesentlichen Punkte in der Interaktion zu thematisieren. Dasselbe bringt sie etwas später implizit zum Ausdruck, als ein Teilnehmer "les abréviations" thematisiert: "Ah, . . lEs abréviations, . . décidé-men:t" (303ff).

A konstituiert die Interaktion als Zwei-Parteien-Dialog¹⁶⁰ (Sacks et al. 1977): Sie stellt im Diskurs eine Polarisierung von "je" und "vous" her. Ihr Publikum umfaßt zwar offensichtlich mehr als eine Person, A stellt aber mit Formulierungen wie "... ça en gros' vous l'avez ... (75-76, 83-84, s.o. Bsp. 3.6) die Zugehörigkeit der Einzelnen zur Gruppe als für die Interaktion relevant dar.

Diese Konstitution der interaktionsrelevanten Zweiteilung zieht sich durch den gesamten Diskurs. Auch wenn A auf Teilgruppen oder Einzelpersonen referiert, markiert sie deren Zugehörigkeit zur AdressatInnengruppe und zeigt damit, daß eine weitergehende Differenzierung oder Spezifizierung nicht relevant ist (38, 129, 131: "certains d'entre vous"; 48-49: "quAND vous avez repris ... très souvent vous n(e) saviez pas ..."; 98-99: "certains d'entre vous' martin justemENT"; 158-159: "votre camarade"; 212: "l'Un d'entre vou:s"; 231, 311: "ceux d'entre vous qui..."; 242: "i(l) y en a parmi vous qu(e)...").

Daneben konstituiert A sich und die anderen Anwesenden noch als gemeinsame Gruppe ("nous", "on") und stellt damit die Relevanz gemeinsamen Handelns her. Dies tut sie insbesondere in metadiskursiven Äußerungen, mit denen sie das interaktive Geschehen verdeutlicht.

Das Thema der Interaktion

Das Thema, das A im zitierten Ausschnitt behandelt, ist ein bestimmter Text von Roland Barthes (79; s.o. Bsp. 3.6). A bearbeitet diesen Text, indem sie Teile daraus wiedergibt, reformuliert, erklärt; dabei verdeutlicht sie ihre Aktivitäten durch metadiskursive und meta-

Stellen bilden (Sacks & Schegloff & Jefferson 1974).

¹⁵⁹A bezieht sich auf ein Nebengespräch, das unmittelbar vorher zwischen ihr und der betreffenden Person stattgefunden hat (Z. 265-267).

¹⁶⁰Dieser manifestiert sich u.a. auch im oben erwähnten Fakt, daß das Rederecht nach Beiträgen anderer wieder an A zurückgeht. - Auf eine weitere im Diskurs benannte Gruppe gehe ich später ein (s.u. Kap. 3.5.4).

textuelle Kommentare (77-79: "on va passer' au ... on va essayer de ... je reprends' . le tExte ..."; 79-80: "y a ... expressions' ... utilisées par lui"; 80-81: "... va être qualifié . de ..."; 83: "il s'agit" [de] ... en utilisant ..."; 89: "autrement dit, ..."; 96: "dONc, ...").

Der Barthes-Text bildet das zentrale Thema der gesamten Interaktion; neben dem Verständnis dieses Textes geht es auch um die Anfertigung einer Zusammenfassung davon. Im Verlauf der Interaktion konstituiert A die Bearbeitung dieser Thematik in mehreren Phasen (mit unterschiedlichen Schwerpunkten). In Z. 1-98 geht sie vom Text selbst aus, um diesen zu erörtern (vgl. Bsp. 3.6). In der folgenden Phase (98-179) behandelt sie ebenfalls das Verständnis des Textes, doch nimmt sie hier Zusammenfassungen, die ihre ZuhörerInnen zu einem früheren Zeitpunkt verfaßt haben, zum Ausgangspunkt ihrer Ausführungen. Anschließend präsentiert sie zwei exemplarische Zusammenfassungen (179-230). Schließlich leitet sie über zur Rückgabe der angefertigten Texte (230-335); in dieser Phase erörtert sie verschiedene technisch-organisatorische Punkte und kommt auch auf eine Detailfrage zum Verfassen einer Zusammenfassung zurück.

Die Konversationsaufgabe

A gibt den Barthes-Text in einer komplexen und strukturierten Weise wieder und bearbeitet ihn durch zahlreiche metatextuelle Kommentare (6: "l'idée de compassion' bon c'est un concept"; 9: "ça nous situe ça dans le PUr domaine' du SIgnifié,"; 16: "il s'agit de choisir' ..."; 38: "il le qualifie enfin' [de]..."; 39: "parce que bArthEs va opposEr ..." usw.), Reformulierungen und Rephrasierungen (16, 17-18, 25-26, 32-33, 89-95, 96-98), Résumés (43-45, 72-74), Erklärungen (7-9: "l'idée de compassion' . . au sens étymologique ... "; 67-69), erläuternde Beispiele (45-48: "si bArthes avait choisi ..."; 60-65: "il va Etre chargé' (...) historiquement' . par exemple ...").

Auffällig ist auch die prosodische Gestaltung ihres Diskurses, die insbesondere durch eine relativ engschrittige Strukturierung gekennzeichnet ist. Durch diese Gesamtgestaltung des Diskurses, die mit Krafft als "expositorischer Sprechstil"¹⁶¹ bezeichnet werden kann, weist A ihre Aktivität als Sachverhaltsdarstellung aus. Sie behandelt so im Vollzug die Vermittlung von Wissen, die Aufbereitung und Verständlichmachung der dargestellten Sachverhalte als Konversationsaufgabe.

Das Lehranliegen markiert A darüber hinaus auch deutlich, indem sie ihre Ausführungen häufig in explizite oder indirekte Anweisungen münden läßt: "RÉfléchissez biEN' sur ..." (176ff);

¹⁶¹Krafft beschreibt den expositorischen Sprechstil als Kombination von makrosyntaktischen Gliederungssignalen und metadiskursiven Kommentaren, prosodischen Brüchen, Melodie und Rhythmus, wobei er die Kernmerkmale des Sprechstils im prosodischen Bereich sieht (1997:198ff, 206). (An die detaillierte Erfassung der prosodischen Merkmale, auf der Kraffts Beschreibung basiert, reicht die meiner Untersuchung zugrundegelegte Transkription allerdings bei weitem nicht heran.) Als wesentlichste Funktion der expositorischen Sprechweise beschreibt er "die Herstellung oder Darstellung von Ordnungen ...: thematische Strukturierung, syntaktische Beziehungen zwischen phonetischen Wörtern, Hierarchisierung von Informationen, Meta-Beziehungen zwischen Teilen der Darstellung und Kommentaren etc. ... Anders gesagt, die expositorische Sprechweise weist eine Äußerung als Sachverhaltsdarstellung aus." (1997:204)

"vous veuillez à avoir un . . un étalemENt plus grANd" (187-188); "SI vous d(e)vez ... essayez de ..." (302-303); "c'Est=à éviter" (325); "vous essayez autant qu(e) possIb(le) ..." (326ff); vgl. auch die zahlreichen Ge- und Verbote in Z. 270-297 (s.u.).

Zudem aktualisiert sie das Vermittlungsanliegen ständig mit Formulierungen der Art "v(ous) voyez bien c(e) que j(e) veux dire" (6-7) oder "je voudrais biEN que vous remarquiez' que: ..." (116-117; vgl. auch 16-17, 24, 32, 111-112 etc.) sowie zahlreichen tag questions. Sie stellt es so als wichtig dar, daß die Angesprochenen ihre Ausführungen verstehen.

Dieses Lehr- oder Vermittlungsanliegen bezieht A nicht nur auf die Inhalte des konkreten Textes, sondern auch auf Textverständnis im allgemeinen. Mit der Äußerung "alors 'vous voyez que:, . sIgnifiant, sIgnifié, (..) ça pouvait déjA vous aider, (..) messAge dÉnoté' . message connoté' ça pouvAIt vous aider," (124-128) und dem generellen Ratschlag "par conséquen:t' = ,euh: . . (+fort) RÉfléchissez biEN' sur les notions centrales' et sur les notions qui vous fONt problè:me' . ensuite il s(e)ra plus sImp(le) de (?transférer)," (176-179) in Verbindung mit ihren Texterläuterungen macht sie deutlich, daß sie neben dem Verständnis *dieses* Textes auch generelle Methoden des Textverstehens vermitteln will.

Auch in bezug auf Zusammenfassungen geht es zum einen um diesen konkreten Text, zum anderen um generelle Fragen: "QUANd vous avez un tExte à la première personne, . . vous la gardEz! ..." (271ff); "vous rÉproduisEz' le texte en mIniatu:re ..." (282); "vous vous placez dans les coordonnées de l'auteu:r' ..." (293ff); "vous essayez (..) d'articule:r' (..) en introduisANT des articulations logiques' ..." (326ff) usw.

Darstellung von Kompetenzen und Kompetenzunterschieden

Mit ihren (als Fakten formulierten) Ausführungen und Erklärungen stellt A im Vollzug ihre Kompetenz bezüglich der dargestellten Sachverhalte dar, übernimmt die Rolle einer Expertin und weist gleichzeitig ihren GesprächspartnerInnen implizit geringere Kompetenz und NichtexpertInnen-Rollen zu. Diese Kompetenzunterschiede markiert sie gelegentlich aber auch expliziter.

So kommentiert sie im Diskurs gelegentlich Aussagen ihrer AdressatInnen zum behandelten Text (s.o.), die sie (nach ihrer Darstellung) den oben erwähnten Zusammenfassungen entnimmt. Dabei evaluiert sie das Textverständnis ihrer GesprächspartnerInnen gelegentlich als unzureichend (z.B. 48-49: "et quANd vous avez repris ... très souvent vous n(e) saviez pas quoi en FAIre"; 75ff (s.o.): "c(e) qui était moins net' c'était'..."), bewertet Interpretationen explizit als "erreur" (130 + 159) oder implizit als unangemessen (131-132: "certains d'entre vous ont tENDance à croire"). So stellt sie eingeschränkte Kompetenz ihrer AdressatInnen deutlich dar.

Gelegentlich kontrastiert sie das Textverständnis ihrer GesprächspartnerInnen mit Erörterungen ihrerseits (49-50: "très souvent vous n(e) saviez pas quoi en FAIre' c'était toujOURs' du ..."; 102ff: "VOUs vous pensiez ,que: ... MAIs, . quand bARthEs vous dit' ... ça veut dire' que ..."), stellt in dieser Weise "falsch" gegenüber "richtig" oder "Nichtkönnen" gegenüber "Können" dar und macht so ebenfalls die Kompetenzunterschiede zwischen sich und der Gruppe deutlich.

Mit Kommentierung und Bewertung der Texte stellt A ebenfalls gleichzeitig ihre eigene Kompetenz dar: Sie ist fähig zu entscheiden, ob eine Interpretation richtig (152-153: "d'Une certaine manière' ce que disait (?barbara) est vrai"), falsch (116: "p(eu)t-êt(re) pas trEs satisfaisant") oder akzeptabel ist (133: ",bon çA c'est pAs mal, . pourquoiOI pas,") und auch Bewertungen auf anderen Ebenen vorzunehmen (38-39: "habilement repris cette variation:"; 160: "intéressan:te"; 164: "très joli:" usw.). Gleichzeitig macht sie deutlich, daß - auch korrekte - Leistungen der InteraktionspartnerInnen sozusagen ihrer Bestätigung bedürfen.

Mit der Präsentation einer exemplarischen Zusammenfassung, die sie verfaßt hat (181ff), führt A vor, daß sie selbst fähig ist, eine angemessene Lösung zu produzieren. Demgegenüber bringt sie in einem Gesamtkommentar zu den angefertigten Texten und dem darin gezeigten Textverständnis in genereller Weise mangelnde Kompetenz seitens ihrer GesprächspartnerInnen zum Ausdruck (182-188: "y en a quElques-unes qui sont bonnes, pAs tellement (...) on a l'impression' que le texte a été vAguement compris' . y a quelques cAs où vrAIment il a été mOINs compris qu'ailleurs").

Darüber hinaus benennt sie in der Phase der Textrückgabe (316-334) Formulierungs- und Darstellungsschwächen der InteraktionspartnerInnen (317-320: "/Em de' c'est un euphémisme pour mal di:t' (...) ça veut dire' qu(e) ça n'est pAs parfait,"; 320-325: "... c'est qu'il mANque une trANsition, (4s) euh: . çA c'est/ TREs souvent, ..."; 333-334: "c'est qu(e) je n'ai riEN compris . . c'est que c'Est = ,euh: tOtalemENt ,euh:").

Im Hinblick auf die Darstellung von Kompetenz ist auch die Passage in Z. 270ff interessant. A formuliert eine Aussage zur Textverfassung (Äußerungsperspektive in Zusammenfassungen) syntaktisch, semantisch und prosodisch als unumstößliche Regel: "SURtout, surtout (..) QUAND vous avez un tExte à la première personne, . . vous la gardEz ! Il n'est pAs question, de ..." (270-272); "c'Est = à évitEr' abSOLument," (279). Den nachfolgenden Einwand eines Interaktionsteilnehmers (290: "on le préci:se dans certains concours administratifs") weist A, indem sie ihm ins Wort fällt, kategorisch zurück: "ah non non non mais çA c'est une rÈgle une IOI' générale,", ebenso einen erneuten (unverständlichen) Ansatz (291): "nOn, mais, n:On mai:s, bon (alors) on le précise mAIN(te)nant . euh: je vous avais dit' ...". Sie stellt ihr Wissen als Referenz dar, indem sie keine Argumente anführt, sondern deutlich macht, daß ihre Aussage aufgrund der Autorinnenschaft Gültigkeit hat.

Im Verlauf des Diskurses bringt A manchmal noch andere Wissensbestände ein, wobei sie gelegentlich ebenfalls Kompetenzunterschiede darstellt. Im Zusammenhang mit etymologischen Fragen bettet sie in die explizite Darstellung von Nichtwissen seitens ihrer GesprächspartnerInnen die Demonstration eigenen Wissens ein: "on n(e) perçoit pLUs dans condoléances . euh l'étymologie' . /kondolere/ . souffrir avEC! . vous n(e) savez plus d'où ça vIENT!" (61-63). "Nebenbei" zeigt sie Wissen über Barthes' sprachliche Vorlieben (39-41, 85), linguistische Grundbegriffe und Konzepte, ohne dabei ihre Kompetenz oder geringere Kompetenz der anderen deutlich herauszustellen.

Modalität

A präsentiert die eingeführten Sachverhalte im wesentlichen als Fakten. Nur selten verwendet sie modalisierende Ausdrücke, mit denen sie eine Vermutung oder persönliche Sichtweise markiert. Solche finden sich meist in Einschüben (23: "et j(e) crois qu(e) ce mot' était sOUligné' dans votrE texte, "; 90-91: "et là j(e) crois que: . c'Était = une notion importan:te"; 60-61: "il va Etre chargé' = euh . je n(e) sais pAs moi, historiquement"). In Z. 81 wird eine solche Markierung dadurch "neutralisiert", daß das entsprechende Textelement ("message Élaboré' je crois") gleichzeitig an die Tafel geschrieben und damit "gültig" gemacht wird.

Zudem erwecken aber auch so markierte Aussagen nicht den Eindruck von Unsicherheit, wie etwa diese Äußerung: "dONc j/ j(e) crOIs qu(e) pour l'instant' message dénoté' message premier' message brut message originel' . c'ÉtAIIt l'énoncé pur et sIMp(le)' du concept," (43-45). Das liegt zum einen an der prosodischen Präsentation (deutliche Akzentuierung) der Modalformel. Zum anderen spielt auch die diskursive Einbettung eine Rolle: Das so eingeleitete Résumé trägt wie die meisten Äußerungen As die Charakteristika des expositorischen Sprechstils, mit dem A Kompetenz und Wissen signalisiert. Dies wird sicher verstärkt durch die interaktionsbestimmende konsistente Selbstdarstellung As als Expertin.

Ausrichtung der Lehre am faktischen Wissensbedarf

A setzt häufig ihre Expertinnen-Aktivitäten (Erklärungen, Anweisungen usw.) zu dem manifestierten (unzureichenden oder falschen) Textverständnis ihrer Gesprächspartnerinnen in Bezug - besonders deutlich, indem sie ihre eigenen Interpretationen denen der anderen gegenüberstellt. Damit stellt sie dar, daß sie die Wahrnehmung ihrer Lehraufgabe an konkret manifestierten Wissenslücken ihrer ZuhörerInnen (als Gesamtgruppe) orientiert. Sie bezieht sich mit dieser Darstellung aber ausschließlich auf die Zusammenfassungen; in der Interaktion initiiert und beendet sie thematische Aspekte und Erklärungen, ohne sich je der Notwendigkeit der Ausführungen oder der Erfüllung des Erklärungsbedarfs zu versichern.

Im übrigen stellt sie ihre Aktivitäten des Bewertens und Kommentierens ebenfalls als funktional im Hinblick auf die Lehre dar: Sie verstärkt damit richtige oder angemessene Interpretationen und korrigiert Fehlinterpretationen.

Weitere Aspekte der hergestellten Situation

Neben der deutlichen Inszenierung der unterschiedlichen Kompetenzen und der Lehraufgabe gibt A im Verlauf der Interaktion noch weitere Hinweise, mit denen sie die Situation in einer bestimmten Weise konstituiert.

Mit den Verweisen auf die Zusammenfassungen bezieht A sich auf ein mit der aktuellen Interaktion zusammenhängendes "Vorher". Verschiedentlich macht sie deutlich, daß es ein "Nachher" geben wird: mit impliziten und expliziten Verweisen auf künftige vergleichbare Aufgaben (176-179, 188, 270ff; s.o.) oder gemeinsame Aktivitäten (169ff: "quand on f(e)ra des exercices de style' à la manière de queneau' on pourra ..."). So stellt sie die aktuelle Interaktion

als Teil einer umfassenderen Interaktionsgeschichte dar.¹⁶² Diese benennt sie in Z. 240-241 als "exercice de contrôle continu" (einen bestimmten Veranstaltungstyp der französischen Hochschule), d.h. sie kontextualisiert eine Institution als übergeordneten Rahmen des Geschehens.

In diesem Zusammenhang thematisiert sie auch Aspekte, die nicht (unmittelbar) mit Kompetenzunterschieden oder Lehr-/Lernanliegen zusammenhängen: regelmäßige Anwesenheit, Teilnahme an Kontrollübungen, Anfertigung und Abgabe von Texten als Pflichten ihrer GesprächspartnerInnen (242-245) sowie Kontrolle und Benoten als Aktivitäten ihrerseits (246-247: "sI vous ne faites rien dans le groupe' j'aurai peu d'éléments' pour vous noter,"; vgl. auch 239-240, 241, 246, 257, 261-263).

Mit dieser Thematisierung von "category-bound activities" (Sacks) kontextualisiert A ein institutionelles Rollenpaar (Dozentin / Studierende), stellt dieses als relevant für die Interaktionsgeschichte dar und gibt gleichzeitig zu erkennen, daß diese Rollen neben Kompetenzunterschieden und Vermittlungsanliegen noch andere Aspekte (bestimmte Pflichten und Aufgaben) umfassen. (Vergleichbar ist As Äußerung "sI y a des problè:mes' bien sûr' vous m'appelez et puis je suis là pour vous répON:d(re)" (252-253), die strenggenommen nicht als Verbalisierung einer category-bound *activity* gelten kann, aber dennoch eine grundlegende (rollengebundene) Aufgabe benennt.)

Übrigens bezieht A sich mit ihren "Anweisungen" an die Gruppe (Direktiva) nicht nur auf die Lehr-Themen der Interaktion. In Z. 311ff kommentiert sie die "unlesbare" Handschrift einiger TeilnehmerInnen und gibt dazu eine Anweisung: "... vous Essayez pour mOI: (..) de calligraphier' ...".

3.5.3 Zusammenfassung

Die untersuchte Interaktion wird im wesentlichen monologisch gestaltet. Die Sprecherin organisiert und strukturiert das Geschehen. Sie behandelt als Konversationsaufgabe die Vermittlung bestimmter Sachverhalte sowie technischer Fertigkeiten (Anfertigung von Texten einer bestimmten Sorte). Dabei übernimmt sie die Rolle einer Expertin und weist der Gruppe ihrer ZuhörerInnen eine NichtexpertInnen-Rolle zu.

Mit den Interaktionsfaktoren (exklusives Rede- und Gestaltungsrecht, monologischer Diskurs, 2-Parteien-Dialog, Kompetenzgefälle, Lehraufgabe) stellt die Sprecherin "typische" Situationsmerkmale institutioneller Unterrichtssituationen dar. Im Verlauf des Diskurses stellt sie zudem das aktuelle Geschehen als Teil einer umfassenderen Interaktionsgeschichte dar, für die sie einen institutionellen Rahmen (Hochschule) und ein relevantes Rollenpaar (Lehrende /

¹⁶²Unter "Interaktionsgeschichte" verstehe ich eine zusammenhängende Serie von Interaktionen mit denselben Rahmenbedingungen zwischen denselben TeilnehmerInnen (im Gegensatz beispielsweise zu den viel weiteren Begriffen von Golopentja (1988) oder auch Vion, der damit "la totalité des interactions auxquelles [une personne] a

Studierende) kontextualisiert.

Im Diskurs werden mit ständigen impliziten und expliziten Verweisen auf verschiedenen Ebenen die Kompetenzunterschiede zwischen den Beteiligten sowie das Lehranliegen sehr deutlich und redundant dargestellt; zur Charakterisierung scheint mir der Begriff Inszenierung angebracht.

Die Expertin stellt im Diskurs dar, daß sie ihre Lehraktivitäten am faktischen Wissen und Erklärungsbedarf ihrer InteraktionspartnerInnen ausrichtet.

3.5.4 Les amis linguistes: Eine ExpertInnen-Gruppe auf dem Abstellgleis

Im Verlauf der Interaktion erwähnt A mehrmals eine weitere Gruppe von Anwesenden: "mes / nos amis linguistes" (12, 122, 270). A adressiert diese Gruppe nicht direkt, sondern spricht *über* sie. Damit stellt sie die "amis linguistes" als eine Gruppe¹⁶³ außerhalb der AdressatInnen ihres Diskurses dar und weist ihnen in der Interaktion den Status ratifizierter ZuhörerInnen (Goffman 1979) zu. Sie konstituiert die Äußerungen, die diese Gruppe betreffen, als eingeschobene Nebensequenzen im Rahmen ihrer Ausführungen zum Barthes-Text.

Beispiel 3.7 : EXPRESSION, Z. 11-13

A: alors surtout' m/ . mes amis linguistes interviennent avec la dernière
 énergie si je dis une bourde' . (souriant) mais pOUr l'instant , je con
 tinue'+

Mit dieser Äußerung räumt A die Möglichkeit ein, trotz ihrer Kompetenz Fehler zu begehen, und fordert die angesprochenen Personen auf, ihren Diskurs in dieser Hinsicht zu kontrollieren. Damit weist sie ihnen global die Position von ExpertInnen (gleiche oder höhere Kompetenz) zu, die sie implizit auf deren themenrelevante berufliche Position zurückführt. Sie bringt diese Äußerung allerdings "lächelnd" hervor; mit diesem Kontextualisierungshinweis gibt sie ihren ZuhörerInnen eine Bearbeitungsanweisung (die Äußerung als scherzhaft zu behandeln).

Beispiel 3.8 : EXPRESSION, Z. 122-124

A: a(l)ors peut-Etre que nos amis linguistes' on:t . ont d'AUTres
 précisions à apporter sur ce point' . voilà . PersonnellemENT' le type
 de distinctions' qu(e) j'aurais établies, . alors 'vous voyez que [...]

Auch hier weist A dieser Gruppe implizit die Kompetenz zu, im Bedarfsfall zu intervenieren. Sie charakterisiert potentielle Kommentare aber nicht wie im ersten Fall als Korrekturen, sondern als mögliche Ergänzungen ("d'AUTres précisions"). Damit etabliert sie die Möglichkeit unterschiedlicher Interpretationen oder Akzentsetzungen; sie stellt ihre Ausführungen als *ihre*

participé ou assisté" (1992:99) bezeichnet.

¹⁶³Auch bei diesem Personenkreis behandelt A die *Gruppe* als relevant: So führt sie in Z. 267-274 die Äußerung einer Person ("pascal") als Intervention der Gruppe ein ("c'est l'intervention de nos amis linguistes").

Auslegung dar ("Personnellement") - d.h. die Version einer Expertin (s.o.), die aber andere ExpertInnen-Meinungen nicht ausschließt.¹⁶⁴

Die von A entworfene Kompetenz dieser Gruppe läuft in der Interaktion sozusagen leer. Die „amis linguistes“ zeigen keinen Ansatz, in den Diskurs einzugreifen und mögliche Korrekturen oder Ergänzungen vorzunehmen. A selbst bietet ihnen aber auch keinen Slot, um etwa wirklich Kommentare anzubringen, oder fordert sie direkt zu solchen auf - was insbesondere im zweiten Fall, wo sie die Möglichkeit alternativer Interpretationen einräumt, ja durchaus denkbar und sinnvoll wäre. Sie weist dieser Gruppe zwar generell die Position von ExpertInnen zu, diese wird aber in der Interaktion nicht konkret eingesetzt.

A bringt eine grundlegende Konzeption von Expertise zum Ausdruck, die uns bereits früher begegnet ist (vgl. Kap. 1): Expertin zu sein heißt nicht allwissend; auch ihr Wissen kann Fehler oder Unvollständigkeiten enthalten.

Sollten ihr nun in ihren Ausführungen tatsächlich Fehler, Auslassungen o.ä. unterlaufen, dann wären anwesende Personen mit gleicher oder höherer Kompetenz in der Lage, dies wahrzunehmen. In einer Situation, in der A ihre Kompetenz so deutlich inszeniert und zu Lehrzwecken einsetzt, wären solche Ereignisse, wenn sie wahrgenommen werden, möglicherweise eine Gefahr für ihr Image. Insofern könnte das Verfahren, die Konzeption von Nicht-Allwissenheit offensiv zu vertreten, möglicherweise eine (globale) präventive imageschützende Maßnahme "für den Fall" sein.

Die ExpertInnen intervenieren nicht, obwohl A ihnen dies für den Bedarfsfall aufgetragen hat. Dies kann so ausgelegt werden, daß es aus der Sicht der (Co-)ExpertInnen nichts zu beanstanden oder zu ergänzen gibt. Durch ihr Nichteingreifen geben die „amis linguistes“ also indirekt einen account für die Perfektion von As Vortrag.

Interessant ist daran der Gedanke (ohne dies A unterstellen zu wollen), daß ein solches Verfahren im Prinzip auch strategisch angewendet werden könnte, um den gewünschten account zu provozieren - unter der Voraussetzung natürlich, daß eine tatsächliche Intervention wenig wahrscheinlich ist. (Vgl. As Darstellung von "Mitbestimmungsrecht" ihrer AdressatInnen.)

3.6 Cours de figuration

3.6.1 Vorab: Der Einstieg

Die TeilnehmerInnen an diesem Gespräch - Georg, Dirk, Sabine, Isadora, Kirsten und Claudia (vgl. Kap. 2.8) - beschäftigen sich in dieser Interaktion hauptsächlich damit, ein bestimmtes Gespräch zu analysieren, und zwar nach den Methoden der ethnomethodologischen

¹⁶⁴Die Einstellung, daß es verschiedene Lösungsmöglichkeiten gebe, zeigt A etwas später auch damit, daß sie zwei unterschiedliche Textversionen als gleichermaßen akzeptabel präsentiert (vgl. 228-230).

Konversationsanalyse und im Hinblick auf das "Image"-Konzept von Erving Goffman.

Diese globalen Aspekte der gemeinsamen Arbeit stehen offensichtlich bereits vor Beginn des Gesprächs fest. In Z. 5-6 leitet Georg aus einer Smalltalk-Phase mit der Äußerung "jA, solln wa dann: . vielleicht (?schon) . noch mal anhören' oder nicht' oder:" in die gemeinsame Interaktion über, indem er einen ersten Arbeitsschritt vorschlägt. Kirsten ratifiziert seinen Vorschlag explizit (6f: "dOch ,doch doch, ..."), Sabine implizit, indem sie einen weiteren, nachfolgenden (8: "danach") Arbeitsschritt vorschlägt. Georgs Äußerung genügt, um den Rahmen zu aktualisieren, ohne daß das generelle Interaktionsanliegen oder einzelne Aspekte davon eigens thematisiert oder gar neu eingeführt würden; diese werden als feststehend und allen TeilnehmerInnen bekannt behandelt.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs beziehen sich die TeilnehmerInnen deutlich auf frühere gemeinsame Aktivitäten: "bon on avait dit' qu'on: qu'on resterait un peu au début" (G/104); "c'est (..) c(e) (..) qu'on a dit euh: à la fin du . du dernier cours," (D/106-107); "on vient d'en parler la dernière fois" (D/343-344); "c(e) que j(e) vous avais déjà fait remarquer la dernière fois:" (G/587-588). Mit diesen Äußerungen stellen sie die aktuelle Interaktion als Teil (Episode) einer umfassenderen *Interaktionsgeschichte* dar. Dirk benennt diese Interaktionsgeschichte in einer seiner Äußerungen mit dem Begriff "cours" (117). Bestimmte Faktoren dieser übergeordneten Interaktionsgeschichte werden mit dem Einstieg in die gemeinsame Aktivität aktualisiert.

Im Gespräch lassen sich verschiedene inhaltliche Bereiche der gemeinsamen Arbeit identifizieren; diese sollen im folgenden getrennt voneinander betrachtet werden.

3.6.2 Die Hauptaktivität (Konversationsaufgabe): Analyse von Gesprächspassagen

Was offenbar nicht vor Beginn des Gesprächs festgelegt wurde, ist der *konkrete* Gegenstand der aktuellen Interaktion. Diesen handeln die InteraktantInnen erst im Gespräch aus, indem sie eine konkrete Fragestellung formulieren und bestimmte Passagen aus dem Gesprächsmaterial zur Bearbeitung festlegen (104-107, 114ff). Diese Aushandlung wird in Z. 226-227 mit Dirks Äußerung "alors on pourrait reprendre: la proposition de georg" abgeschlossen, und die festgelegte Aufgabe wird bis zum Ende des dokumentierten Gesprächs¹⁶⁵ behandelt.

Diese Interaktionsaufgabe belegen die TeilnehmerInnen im Rahmen der Aushandlung mit bestimmten Begriffen. Georg spricht in seinem ersten Vorschlag von "discussion" (106), Sabine benennt in einem Gegenvorschlag ihren Wunsch mit "qu'on parle de" (122-123). Diese Benennungen der gemeinsamen Aktivität implizieren nicht von vornherein unterschiedliche Beteiligungsweisen einzelner TeilnehmerInnen (wie etwa 'expliquer' in SU); mit dem in diesem Kontext verwendeten Pronomen "on" verweisen die SprecherInnen auf das Gemeinsame der Aktivität.

Der folgende Gesprächsausschnitt gibt einen Eindruck davon, wie die TeilnehmerInnen die Konversationsaufgabe gemeinsam bearbeiten.

Beispiel 3.10 : FIGURATION, Z. 304-335

304 -----
 G: voilà . euh:m . (+bas) et/ . bon' . je pENse que ça
 305 -----
 G: fonctionNe un peu comme (?une) offense virtuelle, +
 D: . . (bas) ouAIs, tout
 306 -----
 G: . . . parce quE justemENT' c'e:st . mAl construit, ou BIEN
 D: à FAIt, voilà, *
 307 -----
 G: construit, . cOMme on veut, (rit)
 K: & ouI ça peut êtr(e) aussi bien cons/ constru
 308 -----
 K: it parce que sI j'attends, . une offense, . . je: je pourrai:s . offen
 309 -----
 G: . . bon, ça c'e:st une autre interprétation,
 K: ser avANT' . d'être offensé
 310 -----
 G: c(e) s(e)rait déjà un:e u/ une attaque préventive,
 S: hm,
 K: ouais ouI, voilà,
 311 -----
 G: ouais' . (?isadora affirme aussi') oui'
 S: mhm'
 I: . . (hési
 K: pour dévier la: la la l'attaque euh: contre moi
 312 -----
 I: tant) euh:, ouI + . . pour moi c'est quand même plUtôt un:e/ un:e excUse,
 313 -----
 D: (bas) oui' pour moi aussi, c'est vrai + pour
 I: c'e:st cOMment on dit
 K: (aspire) ouI c'est une excu
 314 -----
 D: faire la: ou: préventive
 S: Mmh,
 I: oui:' ouI, c'est ça
 K: se mais euh:m ouais ou excUse préventive, bon
 315 -----
 G: . oui'
 K: d'accORD ouI m(ais) enfin c'est quand même un reproche en même
 316 -----
 D: oui mOI'/ moi aussi'
 S: c'est un prière' . ou une prière' excuse au préalable'
 K: tEMps ouAIs,
 317 -----
 D: euh:: je pensais à:: * à priEre, . j'étais en
 K: (bas) c'est vrai c'est une priEre *+
 318 -----
 D: train de le dIre quand [le collègue] est arrivé (6s) dans la prière' on a
 319 -----
 G: elle est mal réussie, hein' elle est mal réussie,
 D: ces deux choses,
 I: mmh (racl. gorge) non mais mEme
 320 -----
 S: . nOn, (rit) juste
 I: ,euh: s/ je me demande si ça a la forme d'unE priEre,
 321 -----
 G: je pENse la: . la: l/ non c'est pAs une prière, une prière'
 D: non c'est pAs une
 S: ment pAs non
 322 -----
 G: c'est vraimen:t . au niveau' de:s/ au nIveau de=eh: des offen:s'es' euh:
 D: prière

¹⁶⁵Die Aufnahme endet im laufenden Gespräch.

323 -----
 G: des réparation:s'
 D: et de l'INterprétation de c(e) qui sui:t' de ne pAs le
 324 -----
 G: voilà, ça s(e)rait une i/ une
 D: prendre comme offense, çA serait une prière, ici'
 S: ouai:s, ouAIs,
 325 -----
 G: prière,
 D: c'est plutôt une rÉaction . au préalable' . . à un reproche' qui n'a pAs
 I: (se racle la gorge)
 326 -----
 G: c'est = u/ c'Est = une/ c'est=une jUstification au
 D: encore été énoncé,
 327 -----
 G: préalable, . . . et c'est une justification' qui n'est pas
 D: ouI, c'est ça,
 328 -----
 G: une justi/ enfin y a . divers tYpes de justificatiONs v(ous) vous en sou
 329 -----
 G: venez d'après goffman' . y a par exemp(le) le type de justification' qui
 S: mmh,
 330 -----
 G: dit' . euh:: . c'est pas d(e) ma faute' . et si on va plus loin' c'est
 331 -----
 G: pas d(e) ma faute' c'est lA votre,
 D: (bas) mhm' +
 332 -----
 G: . et c'e:st c'est l(e) cas Ici, ouais' . puisque vous n'étiez pas
 D: ouais,
 333 -----
 G: là, (?ou:) *
 D: oui'
 K: ben toute façon i(l) faudrait voir' * . si c'est vraiment
 334 -----
 K: préalable(le), parce qu'il faudrait peut-être voir euh: aussi le regARd
 335 -----
 K: de: du directeur' ou que(l)qu(e) chose comme çA je . parce que: [...]

Die TeilnehmerInnen bringen verschiedene Interpretationen einer Gesprächsäußerung ein, stimmen den anderen zu oder erheben partielle Einwände, argumentieren für ihre alternativen Versionen, wägen sie gegeneinander ab und handeln sie aus. So produzieren sie schrittweise eine gemeinsame Analyse, zu der sie alle beitragen.¹⁶⁶ Mit ihren Beiträgen zur Analyse stellen sie analytische Kompetenz praktisch dar.

In dieser Weise gehen die TeilnehmerInnen im gesamten Gespräch vor. Insgesamt läßt sich jedoch ein quantitativer Unterschied feststellen: Georg und Dirk leisten erheblich mehr Beiträge zur Analyse als die anderen Gesprächsteilnehmerinnen.

Weiterhin ist zu beobachten, daß alle GesprächsteilnehmerInnen ihre Beiträge zur Analyse häufig mit Formeln versehen, mit denen sie eine persönliche Perspektive markieren (je pense que, pour moi, je pensais à), oder durch Modaladverbien und -verben (ça peut être, plutôt, ce serait), direkte oder indirekte Frageform und Frageintonation ("c'est ...", "je me demande si", "il faudrait voir si") oder andere Phänomene (zögernde Formulierung, Dehnungen) Vorläufigkeit oder auch Unsicherheit darstellen.

Mit Markierungen von Vorläufigkeit oder Unsicherheit bringen die TeilnehmerInnen zum Ausdruck, daß sie sich der geäußerten Ansicht nicht sicher sind. Mit Markierungen persönlicher

¹⁶⁶Claudia ist die einzige, die sich in dieser Sequenz nicht hörbar manifestiert.

Perspektive zeigen sie in erster Linie an, daß sie nicht vorgeben, eine objektiv feststehende und nachprüfbare Tatsache zu vertreten, sondern eine subjektive Meinung äußern (d.h. sie verdeutlichen einen bestimmten Status ihrer Aussagen); sie selbst können sich dieser Aussage dabei durchaus sicher sein. Ob sie mit solchen Formeln nur das persönliche Einstehen für die Aussage oder gleichzeitig Unsicherheit signalisieren, wird durch ihre prosodische Realisierung sowie den lokalen Kontext bestimmt (s.o. Kap. 3.5).

Mit beiden Arten von Markierung stellen die TeilnehmerInnen aber dar, daß sie nicht objektive und unumstößliche Fakten präsentieren, sondern verhandelbare Ansichten formulieren und zur Diskussion stellen.

Auch diese Präsentation analytischer Beiträge ist für die gesamte Interaktion und alle TeilnehmerInnen charakteristisch.¹⁶⁷ Interessant ist dabei, daß die InteraktantInnen mehrmals Selbstreparaturen vornehmen, mit denen sie die Modalität ihrer Äußerung verändern: "c'e:st/ ça me semble être" (D/249); "c'est (..) . . (en)fin c'est comme ça qu(e) j(e) l'avais compris" (G/260-261); "est / ou LUI semble être" (D/373-374); "sI:, [..] non" (S/412); "nOn, . pas à mon avIs" (I/618-619); "si moi j(e) trouve aussI" (S/713-714); "c'esT/ c'e:st/ pour mOI c'e:st" (G/716).

Die durch die Formulierungen angebotene Definition der Analysebeiträge als Vorschläge bestätigen die InteraktionspartnerInnen dadurch, daß sie geäußerte Ansichten in Frage stellen und diskutieren, ihnen widersprechen und gelegentlich alternative Interpretationen vorschlagen. Auch ihre Einwände oder Widersprüche bringen sie zumeist in abgeschwächter Form vor (vgl. Bsp. 3.9: I/311-312, 319-320; K/333ff). Die (seltenen) "kategorischen" Widersprüche, die sie äußern, schwächen sie meist durch ihre prosodische Form ab (G/412 "no:n:,"; 713 "no::n,"). Eine Ausnahme findet sich in Z. 683ff, wo Dirk einer von Georg als Möglichkeit ratifizierten Interpretation kategorisch widerspricht: "nOn (..) c'est pAs provocatif du tOUt, ...". (Georg ratifiziert ("Mmh"), ohne näher auf die Frage einzugehen.)

Übrigens sind auch nicht modalisierte Aussagen in ihrer Gültigkeit keineswegs "heilig": so stellt beispielsweise Kirsten in Z. 333 (s.o. Bsp. 3.9) die Einordnung einer Gesprächsaktivität in Frage, die Georg nicht abgeschwächt formuliert ("et c'est l(e) cas Ici,").

Daß es sich bei den Beiträgen zur Analyse um individuelles Verständnis, um Vorschläge und nicht um feststehende Fakten handelt, formuliert Georg in einer Äußerung explizit: "nous n'en savons absolument rIEN, . simplement je me: . je me mets maintenant à la pOsition parce que je/ je vois pas d'autres possibilités de le fAIre, de: de l'auditeu:r' et pour moi:' . . j(e) l'interprète' mais c'e:st/ c'est/ vrainENt c'(est) tout à fait subjectIf, . je l'interprète' maintenant' comm:e ..."

¹⁶⁷Georg und Dirk leisten im Gespräch gelegentlich recht lange und komplexe Analysebeiträge, die sie nicht in *jedem* Äußerungsteil in dieser Form markieren. Georg versieht seine entsprechenden Beiträge aber zumindest häufig mit modalisierenden Formeln (vgl. z.B. 388-399). Dirk bedient sich häufig einer anderen Technik: Er markiert seine langen Beiträge in ihrem Verlauf relativ wenig, versieht aber jeweils den ersten und den letzten Äußerungsschub mit einem modalisierenden Element, rahmt seine Beiträge also sozusagen modalisierend ein (so z.B. 224-135 + 257; 342 + 355-356; 460 + 474).

(440-444). Er bringt hier indirekt zum Ausdruck, daß "nicht *wissen*" für alle TeilnehmerInnen gilt und daß es sich bei dieser Aktivität zwangsläufig um subjektives Verständnis und Interpretation handelt.¹⁶⁸ Diese Konzeption wird von den TeilnehmerInnen mit der Markierung persönlicher Ansicht ständig aktualisiert.

Insgesamt formulieren also alle InteraktantInnen ihre thematischen Beiträge zur Analyse in vergleichbarer Weise als persönliche Sichtweisen und mögliche Interpretationen; sie äußern gegenteilige Ansichten nicht als richtige gegenüber einer falschen Interpretation, sondern als Alternativen; sie stützen ihre Analysen durch Argumente, und sie nehmen die Beiträge aller gleichermaßen ernst und behandeln sie als Vorschläge und verhandelbare Meinungen.

Die TeilnehmerInnen stellen so dar, daß sie die Konversationsaufgabe auf der Grundlage vergleichbarer Analysekompetenzen gemeinsam bearbeiten. Keine der teilnehmenden Personen stellt sich als kompetenter dar oder schreibt (einer) anderen niedrigere Kompetenz zu; keine wird als kompetenter behandelt in der Weise, daß ihre Ansichten *aufgrund der AutorInnenschaft* eher als korrekt oder angemessen anerkannt würden als die anderer.

Dies zeigen die InteraktantInnen besonders deutlich in Gesprächspassagen, in denen sie sich bei gegensätzlichen Interpretationen nicht auf eine gemeinsame Version einigen können. Ein Beispiel bietet die folgende Sequenz:

Beispiel 3.10 : Figuration, Z. 614-653

```

614 -----
D: mais tu crois vraiment au moment de dire quelque chose tu ne perçois
K: week-End qui va venir
615 -----
D: p:lU:s c(e) que les autres disent' . . je dirais plutOt' que: . y a che
616 -----
D: vauchement d'accord' . mai:s le fAIIt qu'i(1) réagit dEUx fOIs en se
617 -----
D: répétant moi j'habite pas le foyEr, moi j/eb/ j'habite pas le foyEr hein'
618 -----
D:                                là il réagit à la semAIne,
I: ouais mais c'est c(e) qui:                                . . nOn, . pas à mon
619 -----
S:                                n:on,                                c'est/
I: avIs parce que le sEUL euh: . espace de temps' = euh: où il y a un:e une
620 -----
I: excuse de ne pas = être là justemENT c'est le week-End c'est pour moi .
621 -----
I: euh: la raison' pourquoi i/ j(e) dirais ici' eh: il réagit' à la reproche
622 -----
D:                                . ouI mais cette fois c'est pas la mEme reproche,
S: Hmh'
I: qu'elle a fait avANT,
623 -----
D: . . . (+bas) euh c'est pas le mEme reproche, + a/ avant' elle a dit
-----
[.....]
639 -----
S: . si/ si/ s'il a: eh s'il/ s'il avait . compris toute la semAIne il e/

```

¹⁶⁸Diese von Georg vertretene Ansicht hängt natürlich mit der Tätigkeit (Analysieren) und der angewandten Methode (Konversationsanalyse) zusammen. Es ist aber durchaus nicht so, als könnten dabei keine "Fehler" gemacht werden (methodische Unsauberkeit, Verletzung der analytischen Perspektive, Setzung nicht nachweisbarer Zusammenhänge etc.).

640 -----
 S: mai:s mais j'étais lA le: lundi mardi mercre/ pour/ pourquoi est-ce qu'el
 X: (?.?)
 641 -----
 G: mhm' (aspire)
 S: le m'a:/ m'a pas vu l/ äh . il ne répond pas comme çA
 I: c'est çA
 642 -----
 G: (?pour moi ...) * . enfin . je trOUve que votre discussion
 D: (bas) (?...)
 I: c'est/ ç'aurait été facile *
 643 -----
 G: n'est pas très intéressante, si vous m(e) permettez d(e) le: . (sou
 D: nOn, pas du tout,
 644 -----
 G: riant) de dire ça de cette façon' + euh: i(l) m(e) semb(le) que c/
 I: (+bas) ben oui' +
 K: (rit)
 645 -----
 G: que c(e) qui s(e)rait . plus intéressant' c'est de voir encore une fois
 646 -----
 G: l'enchaînement des mouvements, . . et de n:(e) pAs maintenant ,euh: .
 647 -----
 G: vraiment se concentrer sur (?...) est-ce qu'il a entendu la s(e)maine
 648 -----
 G: dernière' ou est-ce qu'il n'a pas entendu la semaine derniè:re' .
 649 -----
 G: est-ce qu'il pense au week-end ou est-ce qu'i(l) pense pas au week-end'
 650 -----
 G: parce qu(e) la/ en fAIt c'est (?que:)
 D: ben il peut p/ il peut pas ne pAs l'entendre,
 651 -----
 G: c(e) n'est que: . c(e) n'est vraiment que le TOUT dernier mouvement' .
 652 -----
 G: e:t = euh c/ il n' s'agit plUs qu'une question ce n'est plUs qu'une ques
 653 -----
 G: tion de degré à la fin, ouais' . euh: est-ce que [...]
 D: ouais,
 K: (se racle la gorge)

Die Diskussion beginnt damit, daß Sabine gegen Georgs Interpretation einen Einwand vorbringt (595ff); Isadora schließt sich ihrer Position an (609ff) und Dirk vertritt eine Gegenansicht (614-618). Über eine geraume Zeit hinweg verfechten nun Dirk einerseits und Isadora und Sabine andererseits beharrlich ihre jeweiligen Standpunkte, ohne eine Einigung zu erzielen.

Schließlich schaltet sich Georg ein (642ff). Mit seinen Kommentaren zur laufenden Auseinandersetzung ("pas très intéressante", "ce n'est plus qu'une question de degré") stuft er die Relevanz einer Entscheidung der strittigen Frage zurück und schlägt einen Themenwechsel vor. Seine Initiative wird von den anderen akzeptiert (657).

Ein vergleichbarer Fall liegt in Z. 709-723 vor, wo ebenfalls Uneinigkeit über ein Detail der Analyse entsteht: Kirsten widerspricht Georg (709ff) und wird dabei von Sabine unterstützt (713-714). Georg argumentiert für seine Position; es ist jedoch nicht deutlich, ob er seine Gesprächspartnerinnen überzeugen kann.

Dann interveniert Dirk mit einem ähnlichen Verfahren wie zuvor Georg, wobei er einen offensichtlichen Rückbezug zum ersten Ereignis herstellt: Mit der Äußerung "quoi qu'il en soit' (..) c'est encore une fois u:n débat sur les degrés (..) on est d'accord' que: là y a offense'" (722-723) stuft er die Relevanz einer Entscheidung der diskutierten Frage zurück und formuliert einen Konsens, dem die anderen zustimmen.

In beiden Fällen wählen die InteraktantInnen ein Verfahren, das es ermöglicht, die Diskussion zu beenden, ohne die jeweils strittige Frage zu entscheiden - d.h. ohne festzulegen, wer recht hat und wer unrecht. Damit stellen sie sehr deutlich dar, daß es keine Grundlage gibt, auf der das Problem entschieden werden kann, wenn die TeilnehmerInnen sich nicht gegenseitig überzeugen können. D.h. sie stellen dar, daß es keine Verteilung unterschiedlicher Kompetenzen gibt, auf deren Basis solche Fragen entschieden werden können.

3.6.2.1 Zusammenfassung

Die InteraktionsteilnehmerInnen erstellen gemeinsam die Analyse von Gesprächspassagen. An dieser Aufgabe beteiligen sich alle TeilnehmerInnen mit Beiträgen gleicher Art. Sie stellen so praktisch, im Vollzug analytische Kompetenz dar.

Zwei Teilnehmer, Georg und Dirk, leisten deutlich mehr Beiträge zur Analyse als alle anderen, geben also häufiger Accounts analytischer Kompetenz als ihre Gesprächspartnerinnen. Ein Unterschied wird jedoch nur durch die Quantität der Beiträge dargestellt, nicht in deren Bewertung. Alle TeilnehmerInnen formulieren ihre Beiträge in vergleichbarer Weise: im wesentlichen als persönliche Ansichten und Interpretationen, als Vorschläge. Alle TeilnehmerInnen stützen ihre Interpretationen durch Argumente. Die Beiträge aller werden in gleicher Weise ernstgenommen und diskutiert und gelegentlich in Frage gestellt.

In dieser Weise konstituieren die GesprächsteilnehmerInnen die Situation als eine, in der sie auf der Basis vergleichbarer Analysekompetenzen die Konversationsaufgabe gemeinsam bearbeiten. Dies tun sie besonders deutlich in Fällen, wo sie bei alternativen Interpretationen keine Einigkeit durch Argumentation erzielen können: Indem sie Verfahren anwenden, die es ermöglichen, die Diskussionen ohne eine inhaltliche Entscheidung abzuschließen (d.h. ohne festzulegen, wer recht hat), konstituieren sie keine Verteilung unterschiedlicher Kompetenzen in der Interaktion, auf deren Grundlage diese Frage entschieden werden könnte.

3.6.3 Das theoretische Konzept im Hintergrund: Goffman

Die InteraktantInnen analysieren das Gespräch nach dem "Image"-Konzept von Erving Goffman. Auf dieses beziehen sie sich gelegentlich mit expliziter Thematisierung oder implizit durch die Erörterung von Teilen des Konzeptes oder Verwendung entsprechender Fachbegriffe. Explizit thematisiert wird das Rahmenkonzept ausschließlich von Georg, und zwar mit folgenden Äußerungen:

(1) "elle n(e) le fait pas de façon disons maintenan:t . du point de vue techNIque, . eh: du point de vue technIque' de la figuration, . elle le f:ait d'une façon ..." (270-272)

(2) "si on revient maintenant au problème des (angl.) mOves + ,qu'y a là-d(e) dans des

mouvements . alors nous aurions à un niveau:' . nous aurion:s . des justifications' (..) justification préventive' . c'est à tEmps, il reste une semaine" (378-382)

(3) "... c(e) qui s(e)rait . plus intéressant' c'est de voir encore une fois l'enchaînement des mouvements, . . et de n:(e) pAs maintenant ,euh: . vraiment se concentrer sur (?....) est-ce qu'il a entendu la s(e)maine dernière' ou est-ce qu'il n'a pas entendu la semaine dernière' [...] c(e) qu(e) j(e) trouve bEAUcoup plus intéressant' c'est de voir l'enchaînement des mouvements avANT," (645-648 + 655-656).

Georg thematisiert das Konzept jeweils über ein zentrales Element ('figuration', 'moves', 'enchaînement des mouvements'). Die Thematisierung ist im ersten Fall in eine konkrete Fallanalyse eingebettet, im zweiten Fall einer solchen vorangestellt. In beiden Fällen entspricht sie einer Redekommentierung und hat gesprächsorganisierende Funktion: Georg macht für seine GesprächspartnerInnen deutlich, auf welcher Ebene der Analyse er sich bewegt.

Im dritten Fall dient die Thematisierung der globalen Gesprächsorganisation: Georg schlägt damit einen neuen thematischen Fokus vor, als Dirk, Sabine und Isadora sich in einer unlösbaren Diskussion festgebissen haben (s.o. Kap. 3.6.2, Bsp. 3.9).

Mit seinen Formulierungen macht Georg deutlich, daß er sich auf etwas Bekanntes bezieht, das er mit der Thematisierung aktualisiert und bereitstellt. Seine Aktivitäten dienen nicht der Vermittlung von Inhalten: Er führt die angesprochenen Konzepte nachfolgend nicht weiter aus oder erklärt sie.¹⁶⁹ Das *Sprechen über* die Theorie behandelt er nicht als eigenes Anliegen.

An einer einzigen Stelle behandeln die TeilnehmerInnen das Konzept in der Weise, daß sie Teile daraus explizit darstellen (Z. 321-325 + 328-331; s.o. Bsp. 3.9). Georg und Dirk definieren gemeinsam den Begriff "prière": "une prière c'est ... çA s(e)rait une prière," (321-325). Sie formulieren eine generalisierte Definition, stellen sie also als Fakt dar.

Diese Behandlung ist der gemeinsamen Analyse untergeordnet. Sie wird dadurch ausgelöst, daß Isadora die Einordnung einer diskutierten Gesprächsäußerung als "prière" in Frage stellt (s.o. Bsp. 3.9), und dient der Klärung und Präzisierung einer angemessenen Interpretation. Den untergeordneten Status machen die TeilnehmerInnen durch die Einbettung in die Falldiskussion deutlich ("non c'est pAs une prière, (..) une prière c'est (..) ici' c'est plutôt' ..."). Georg und Dirk machen durch Formulierungen ("vraimen:t") deutlich, daß sie nicht etwas Neues einführen, sondern etwas Bekanntes aktualisieren. Zudem demonstrieren sie, daß sie nicht auf die *Vermittlung* der dargestellten Fakten abzielen, indem sie den komplexen Gedanken nicht aufbereiten ("portionieren" o.ä.) und keine Stellen für Ratifizierungen schaffen, anhand derer sie das Gelingen einer Vermittlung überprüfen könnten. Die Gesprächspartnerinnen ratifizieren ihre Ausführungen auch nicht als neue Informationen. (Sabine bestätigt vielmehr die genannten Fakten ("ouAIs,").)

¹⁶⁹Die selbstinitiierte Reparatur des Begriffs "moves" durch die französische Form "mouvements" in (2) dient offenbar lediglich der sprachlichen Kohärenz.

Ähnlich verhält es sich mit dem zweiten Definitionsschub in Z. 328-331. Georg führt wieder einen Teil des theoretischen Konzepts in generalisierter Form aus ("y a . divers tYpes de justificatiONs (..) d'après goffman'. y a par exemp(le) le type de justification' ..."), ebenfalls in eine konkrete Interpretation eingebettet, die er für diesen Einschub abbricht und anschließend wieder aufnimmt. Auch hier ordnet er den Einschub deutlich markiert der konkreten Analyse unter. Zudem bezieht er sich explizit auf geteiltes Wissen ("v(ous) vous en souvenez"), womit er seinen InteraktionspartnerInnen explizit das entsprechende Hintergrundwissen zuschreibt und fast demonstrativ darstellt, daß seine Aktivität nicht auf Vermittlung abzielt.

Fachbegriffe werden im Gespräch ebenfalls fast ausschließlich von Georg und Dirk verwendet, und zwar, um Interpretationen von Gesprächsstellen und Äußerungen zu benennen. So Georg in Z. 304-305: "... et/ . bon' . je pENse que ça fonctiONNe un peu comme (?une) offense virtuelle," (s.o. Bsp. 3.9) oder Dirk in Z. 246-250: "... et comme çA ce s(e)rait = aucune offense, . COmmencer par ... rlsque d'être une offense virtuelle, ... la rAlson pour laquelle il y A' une offense virtuelle dedans' ..." oder beide gemeinsam in Z. 724-741: [G] "en tout cas c'est perçU' comme une offENse ,par doris [D] et (..) l:e fAlIt qu'i(l) s'agit d'une offENse ,euh: se manifeste' dans c(e) que doris (..) fait, [G] (..) et qui e:st . cERtainement une contre-offense, (?hein) çA c'est la contre-attaque, (..) avANt c'était une prévention ou une = euh: . . un Argument préventif (..) c'est maintenant la mEilleure interprétation possible, . avec peut-Etre une p(e)тите offense virtuelle ce s(e)rait la pIre interprétation possible,".¹⁷⁰

Wie die Beispiele zeigen, verwenden Georg und Dirk solche Begriffe im Rahmen ihrer Beiträge in unmarkierter Form. Sie führen sie nicht ein, stellen sie nicht als etwas Neues oder zu Vermittelndes dar, sondern machen mit der Art ihrer Verwendung deutlich, daß sie sie als bekannt voraussetzen und davon ausgehen, daß sie von den GesprächspartnerInnen verstanden werden. Ebenso gehen sie vor, wenn sie Interpretationen anderer mit Begriffen benennen, wie beispielsweise in Z. 310, als Georg eine von Kirsten ausgeführte Interpretation benennt ("c(e) s(e)rait déjà un:e u/ une attaque préventive,"; s.o. Bsp. 3.9) oder in Z. 326-327, wo Georg Dirks Ausführung ("ici' c'est plutôt ...") mit einer Benennung ergänzt ("c'est = une jUstification au préalable,").

¹⁷⁰Weitere im Gespräch verwendete Fachausdrücke des Goffman-Konzeptes sind: *rétablissement de l'équilibre rituel*, *réparation*, *figuration*, *prière*, *moves*, *mouvement(s)*. Andere Ausdrücke könnten ebenso Fachbegriffe wie alltagssprachliche Begriffe sein: *phase de réconciliation*, *rénormalisation*, *excuse*, *prévention*, *reproche*, *justification*, *(contre-)attaque*. - Die Bezeichnung "Fachausdrücke" ist dabei eine externe Kategorie. Aus der Interaktion heraus und ohne entsprechende Kenntnisse sind sie nicht als solche zu erkennen. Die InteraktantInnen selbst machen keine Unterschiede; sie verwenden "echte" Fachausdrücke und andere Benennungen gleichwertig nebeneinander. Vgl.: "c'est plutôt une phase de: . de réconciliation: = euh:, . de rétablissement de l'équilibre rituel" (D/138-140); "c'est vraiment particulier à/ (?dans) cette phAse de: de réparation, ou de réconciliation," (G/148-149); "et qui e:st . cERtainement une contre-offense, (?hein) çA' c'est la contre-attaque," (G/726-727). Was die TeilnehmerInnen im Gespräch darstellen (siehe nachfolgende Ausführungen), ist eigentlich eine unterschiedliche *Benennungskompetenz* unabhängig davon, ob es sich um Fachausdrücke oder alltagssprachliche handelt. Ich verwende dennoch der Einfachheit halber die Bezeichnung "Fachausdruck".

Sabine, Isadora, Kirsten und Claudia zeigen implizit ihre Kenntnis des Goffman-Konzeptes dadurch, daß sie eigene Interpretationen auf der Image-Ebene beisteuern; sie formulieren diese aber fast durchgängig alltagssprachlich.

Sie manifestieren keinerlei Verständnisprobleme in bezug auf Fachbegriffe, die im Gespräch verwendet werden. Auch zeigen sie sich fähig, zu beurteilen, ob vorgeschlagene Fachbegriffe für ihre Interpretationen angemessen sind: So bestätigt Kirsten in Z. 310 den von Georg genannten Begriff als passend ("ouI, voilA,"), ebenso ratifiziert Isadora in Z. 314 den von Dirk angebotenen Begriff als den gesuchten ("ouI, c'est ça") (s.o. Bsp. 3.9).

Sie selbst verwenden Fachbegriffe aber äußerst selten. Wenn sie es tun, dann oft in Reformulierungen aus vorausgehenden Beiträgen (vgl. K in Z. 314 und 317 (Bsp. 3.9) und Z. 710; S in Z. 316 (Bsp. 3.9) und Z. 599) oder aber mit deutlicher Darstellung von Unsicherheit: so Isadora in Z. 312-313 mit deutlichen Zögerungen und anschließender Frage ("... un:e/ un:e excUse, (..) comment on dit") - worauf Dirk mit Formulierungshilfe reagiert - oder Sabine mit einer expliziten Frage (316: "c'est (..) une prière' excuse au préalable", Bsp. 3.9).

Eine Ausnahme bilden der (im Goffman-Konzept sehr grundlegende und im Gespräch häufig gebrauchte) Begriff "offense" und seine Ableitungen, die Kirsten in Z. 308-309 (Bsp. 3.9) ohne Anzeichen von Unsicherheit verwendet.

3.6.3.1 Zusammenfassung

Im Hinblick auf das theoretische Konzept stellen die InteraktantInnen in unterschiedlicher Weise Kompetenz dar. Dirk und Georg zeigen (aktiv) ihre Kompetenz, indem sie Teilkonzepte generalisiert darstellen, in ihren Ausführungen Fachbegriffe verwenden und solche gelegentlich auch für Interpretationen ihrer InteraktionspartnerInnen anbieten. Manchmal - selten - zeigen sie im Hinblick auf Fachbegriffe auch höhere Kompetenz als ihre Gesprächspartnerin dadurch, daß sie bei Begriffsproblemen Hilfe leisten.

Durch ihre Formulierungen behandeln sie Teilkonzepte und Fachbegriffe als geteiltes Wissen: Sie machen - implizit und auch explizit - deutlich, daß sie dieses bei ihren GesprächspartnerInnen voraussetzen, und weisen diesen damit eine entsprechende (d.h. zumindest rezeptive oder passive) Kompetenz zu.

Kirsten, Sabine, Isadora und Claudia bestätigen die ihnen zugewiesene Kompetenz, indem sie zeigen, daß sie die verwendeten Fachbegriffe verstehen, auf ihre Adäquatheit hin überprüfen und gegebenenfalls in Frage stellen können (bzw. indirekt, indem sie keine Unkenntnis oder Verständnisprobleme von Begriffen oder Teilkonzepten signalisieren). Sie manifestieren aber nicht aktiv Kompetenz: Sie führen selbst das Konzept nicht aus und verwenden fast nie Fachbegriffe. Wenn sie es tun, dann meist mit Manifestationen von Unsicherheit; so stellen sie eingeschränkte Kompetenz dar und weisen Georg und Dirk durch Fragen und Anforderung bzw. Inanspruchnahme von Hilfe höhere Kompetenz zu.

Die interaktive Konstitution unterschiedlicher Kompetenzen ist auf die "reine Theorie" beschränkt; im Hinblick auf konkrete Analyse wird vergleichbare Kompetenz aller TeilnehmerInnen inszeniert (s.o. Kap. 2.6.2): Allgemeine Definitionen, die Georg oder Dirk formulieren, werden nicht diskutiert, konkrete analytische Benennungen schon. Die InteraktantInnen stellen so dar, daß sie über hinreichendes (geteiltes) Konzeptwissen verfügen, um danach eine Analyse durchzuführen. (So sind auch die Theorie-Experten nicht diejenigen, die ihre Version der Analyse durchsetzen: Im oben ausgeführten Fall (Bsp. 3.9) überzeugt Isadora die anderen.)

Die InteraktantInnen machen deutlich, daß das theoretische Konzept kein primäres Gesprächsthema und das Reden darüber kein eigenes Interaktionsanliegen ist: Diesbezügliche Ausführungen werden stets als dem Hauptanliegen der gemeinsamen Analyse untergeordnet dargestellt. Die InteraktantInnen konstituieren kein Erklärungs- oder Vermittlungsanliegen hinsichtlich dieses Konzeptes. Dirk und Georg machen vielmehr fast demonstrativ deutlich, daß ihre darauf bezogenen Beiträge nicht der Einführung oder Vermittlung, sondern der Aktualisierung der jeweiligen Sachverhalte dienen, und die Gesprächspartnerinnen behandeln entsprechende Ausführungen nicht als Lehrangebote.

3.6.4 Analytisches Vorgehen

Gelegentlich kommt im Gespräch die analytische Vorgehensweise zur Sprache. In Z. 526-529 formuliert Dirk einen Einwand zur konkreten Analyse ("je sais pAs si vrainENT' le: le pourquoi la rendre ..."), leitet dann über zu einem metakommunikativen Kommentar zur gemeinsamen Analyseaktivität: "je sais pAs si:: . si nous sommes pas en trai:n' de donner (..) u:ne Interprétation: trOp = avancée' . A ce qu'il fait' ..." (529ff). Nach einer Zwischenphase kommt er in Z. 542-545 darauf zurück und formuliert dies als generalisierte Regel ("on peut pAs éviter, . euh: . de donner une certaine interprétation: ' une certaine caractéristique' aux persOnnes qu'on analYse (..) dans ce type euh: d'analyse,"). Dann leitet er zurück zur konkreten Analysetätigkeit und expliziert seine Aktivität auf metadiskursiver Ebene ("et là je veux seuleMEN:t éviter' . eh: qu'on le trouve (..) trOp peu sympa: ' ..."); im Anschluß an eine Nebensequenz reformuliert er dies und verbalisiert dabei explizit den untergeordneten Status seiner Aktivität: "c'était vraiment une parenthèse, (..) seulement pour nous empêcher' de:: [...] trOp mettre dedans," (554-556). Georg ratifiziert seine Aktivität offenbar explizit: "oui' (?ben tu as raisON, hein)" (555).

Durch die diskursive Einbettung und den expliziten Kommentar stellt Dirk seine Intervention als der Hauptaktivität untergeordnet und in deren Dienst dar. Er zeigt seine Kompetenz im Hinblick auf Grundregeln der Analyse und übernimmt mit seiner Aktivität Verantwortung für die "Kontrolle" oder "Supervision" der gemeinsamen Handlung.

Im Rahmen dieser Sequenz verweist auch Isadora auf eine analytische Maxime. Sie verteidigt in Z. 533-535 ihre Interpretation gegen Dirks Einwand mit dem Argument "c'est la faço:n dont =

euh.: doris le trAite, parce que en fAIte elle se justifIE". In Z. 556-564 führt sie nochmals ihre Interpretation aus und reformuliert dann ihr Argument: "et puis en fait (..) ce qui est = important' c(e) qu'on traite' (..) c'est la réaction de: de doris," (564-566). Sie stützt ihre Interpretation mit Bezug auf eine grundlegende konversationsanalytische Vorgehensweise. Es bleibt unklar, ob dies als generelle Regel formuliert ist (das Präsens wie auch das Personalpronomen "on" können sowohl generalisierend als auch deiktisch gemeint sein); im letzten Teil der Äußerung bezieht sie sich deutlich auf das konkrete Material ("doris"). Diese Uneindeutigkeit ist auffällig. Möglicherweise vermeidet Isadora die mit einer eindeutigen Regelformulierung verbundene explizite Darstellung von Kompetenz (die zudem als Supervision der gemeinsamen Aktivität aufgefaßt werden könnte).¹⁷¹

Die GesprächspartnerInnen behandeln Isadoras Ausführung als geteiltes Wissen: Dirk vervollständigt parallel den gesamten letzten Äußerungsteil, Kirsten liefert eine "Echo-Vervollständigung" mit anschließender expliziter Bestätigung ("doris, voilà,"), Georg bestätigt. Die GesprächspartnerInnen sprechen Isadora nicht ihre (halbherzig dargestellte) Kompetenz ab, sie zeigen aber, daß sie über dieselbe verfügen.

Mit seiner Äußerung "... je me: . je me mets maintenant à la pOsition parce que je/ je vois pas d'autres possibilités de le fAire, de: de l'auditeu:r' ..." (441-444, s.o. Kap. 3.6.2) thematisiert Georg ebenfalls potentiell eine grundlegende analytische Vorgehensweise (Übernahme der TeilnehmerInnen-Perspektive); er formuliert sie jedoch strikt persönlich.

In derselben Weise wie analytische Regeln - eingebettet in konkrete Analysen und diesen untergeordnet - bringt Dirk noch andere Wissensbestände in die Interaktion ein.

In Z. 234-259 führt er eine längere Fallanalyse aus (234-250), dann reformuliert er seine ausgeführte Begründung in generalisierter Form: Er äußert eine generelle Regel über die Fokussierung von Äußerungsteilen durch die Struktur der Äußerung (250-255: "parce quE' r/ RENverser ... mEt ... prodUIt ... donne ..."). Anschließend kommentiert er erneut den konkreten Fall (255-257: "de la part de /em/,") und ordnet diesen schließlich in den generellen Zusammenhang ein (257-259: "... un cas tYpique, . de ...").

In Z. 460ff formuliert Dirk zuerst eine generelle Regel: "au moment d'arriver (...) quelque part' pour nÉgocier une affaire' pour fAire quelque chose, . on veut ... on dit ... on: commence ...", dann thematisiert er das konkrete Gesprächsmaterial (464: "IUI, . il fait ...") und erörtert den Fall im Hinblick auf die zuvor formulierte Regel. Einige Zeit später nimmt er die generelle Regel wieder auf und führt sie aus (509-511: "on pEUt demander précisiON, . mais on demande précision' pour des raisons' qu'il faut mOntrer aux autres,"), eingerahmt von einem Kommentar zum Einzelfall ("il ne justifie pAs le pas en arrière").

¹⁷¹Drescher (1992) benennt dieses Verfahren in Anlehnung an die Rhetorik als "generalisierende Enallage" (110ff.) und verortet seine Funktion insbesondere im Bereich der Beziehungskonstitution (114). Im Unterschied zu Isadoras Äußerung wird in den von Drescher ausgeführten Beispielen der Übergang vom Persönlichen zum

Ähnliche Fälle finden sich in Z. 689-691, wo Dirk ebenfalls im Rahmen einer Fallinterpretation eine generalisierte Regel als Einschub formuliert ("on peut pas demander à qui qu(e) ce soit d'aller récupérer de l'argent' dans un foyer qu'on connaît pas, . et où on n'est pas connu"), und in Z. 614-615, wo Dirk in Form einer Suggestivfrage eine generalisierte Aussage indirekter formuliert ("mais tu crois vraiment au moment de dire quelque chose tu ne perçois pas ce que les autres disent") und dann überleitet in die Analyse des Einzelfalls.

In all diesen Fällen thematisiert Dirk so etwas wie allgemeine Kommunikations- oder Interaktionszusammenhänge. Indem er diese als generelle Regeln formuliert, stellt er sein Wissen darüber dar.

Auch die anderen GesprächsteilnehmerInnen nehmen in ihren Beiträgen gelegentlich - indirekt - Bezug auf allgemeines Grundwissen. So etwa Kirsten in Z. 333-335 ("i(l) faudrait voir' . si c'est vraiment préalable, parce qu'il faudrait peut-être voir euh: aussi le regard de: du directeur' ou que(l)qu(e) chose comme ça,"); sie verweist hier indirekt auf die Bedeutung mimisch-gestischer Aktivitäten in der Interaktion. Auch dies wäre eine generelle Regel, die bei der Analyse konkreten Materials zugrundegelegt werden könnte. Der Unterschied ist, daß Kirsten sie nicht *als solche* formuliert, d.h. Kompetenz nicht *darstellt* (vgl. Georgs Äußerung zum analytischen Vorgehen).

3.6.4.1 Zusammenfassung

In der Interaktion werden gelegentlich allgemeine Regeln zum analytischen Vorgehen oder zu Interaktionszusammenhängen formuliert. Solche Äußerungen werden auf die konkrete Analyse bezogen; diese Wissensbereiche bilden kein eigenständiges Thema des Gesprächs, sondern werden als sekundär relevant behandelt.

Dirk ist der Einzige, der generelle Regeln deutlich als solche formuliert. Er stellt damit Wissen in den entsprechenden Bereichen dar. Auf dieser Basis übernimmt er gelegentlich eine "Supervisions"-Aufgabe, indem er die gemeinsame Analysetätigkeit "überwacht".

In den Beiträgen der anderen TeilnehmerInnen sind allenfalls implizite Bezugnahmen auf generelle Regeln erkennbar, die aber nicht ausdrücklich oder eindeutig als solche formuliert werden. Gelegentlich sieht es sogar so aus, als ob eine solche Formulierung *vermieden* würde (Georg, Isadora).

3.6.5 Hintergründe des analysierten Gesprächs

Ein weiteres Gebiet, das in der Interaktion eine Rolle spielt, thematisiert Sabine gleich zu Beginn der gemeinsamen Interaktion, indem sie die Klärung der situativen Hintergründe des behandelten Gesprächs als gemeinsamen Arbeitsschritt vorschlägt: "vielleicht könn(en) wa

danAch mal . u:n dessIn machn' . pour savoir c(e) qui se passe vraiment'" (7-9). Mit dem Element "vraiment" deutet sie an, daß es eine "richtige" Version dieser Zusammenhänge gibt, die vom "naiven" Verständnis abweicht. Dann bringt sie explizit ihre eigenen Verständnisprobleme zum Ausdruck: "j(e) comprends tOUjours/ euh: non' j'ai des problèmes," (10-11).

Georg schlägt vor, diesen Arbeitsschritt als ersten durchzuführen ("avANt,"), und begründet dies (13-14: "puisque nous connaissons tOU l'enregistrement' nous avons lu les transcriptions"). Er fordert Sabine zur Präzisierung ihres Problems auf, definiert dabei die gesamte Gruppe als AdressatInnen von Sabines Frage (14-15: "nous expliquer .. ton problème") und legt nahe, daß die frühere Beschäftigung mit dem Gesprächsmaterial die Basis für mögliche Erklärungen bilden könnte. Anschließend kommentiert er explizit sein eigenes Verständnis: "moi je n'arrive pas mal'" (15-16). Damit stellt er gleichzeitig dar, daß Wissen oder Verständnis seinerseits nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann, d.h. er zeigt an, daß er nicht eigentlich als Experte anzusehen ist.

Sabine präzisiert ihr Anliegen (15-16: "je veux cOmprENDre la: l'hIstoire, jusqu'au fond"); sie deutet an, daß sie durchaus ein teilweises Verständnis hat, das ihr aber nicht ausreicht. Ihr Verständnis zeigt sie, als sie anschließend die Teile der Geschichte ausführt, die sie verstanden hat.

Georg und Isadora bestätigen ihre Ausführungen (17, 18, 19, 20, 22, 23, 24) und ergänzen sie gelegentlich in Form interaktiver Vervollständigung (19-20, 23). In einem Äußerungsschub spricht Sabine Isadora direkt an: "et dans sept' (..) c'est toi, burger," (20). Hier macht sie deutlich, daß Isadora als beteiligte Person in die zur Debatte stehende Geschichte verwickelt ist.

Im weiteren Verlauf dieses (nicht transkribierten) Gesprächsabschnitts sind es insbesondere Isadora und Georg, die Sabines Angaben ergänzen und die Zusammenhänge der Geschichte erläutern. Neben Sabine stellen auch Claudia und Kirsten Nachfragen. Isadora bringt gelegentlich auch generellere Informationen zum besagten Gespräch ein; beispielsweise charakterisiert sie einen der Gesprächsteilnehmer ("c'est d'ailleurs tout à fait sa façon de traiter les gens et de parler (..) il parlait toujours d'une rapidité ...").

Im übrigen kommt Sabine in dieser Diskussion sehr schnell auf das Gespräch selbst zurück ("parce que à un certain moment il dit ..."), und die InteraktantInnen stellen Zusammenhänge zwischen konkreten Gesprächsereignissen und den Hintergrundinformationen her. Sie machen also deutlich, daß die Erarbeitung und Erläuterung der Hintergründe und Zusammenhänge dem Verständnis des konkreten Gesprächs dient.

Auch im Rahmen der Hauptaktivität (d.h. nach der Festlegung eines konkreten Gegenstandes) kommen die Hintergründe des Gesprächs gelegentlich zur Sprache. In Z. 39 und Z. 681 stellt Claudia Detailfragen, offensichtlich an Isadora ("tu", "ta"), die aber in der Diskussion untergehen und unbeantwortet bleiben. In Z. 548-549 erfragt Sabine eine Information ("il a quel âge' ..."). Isadora und Georg antworten; Georg verweist dabei auf die Quelle seiner Kenntnis

("ben quarantaine' c'est indiqué' (..) icI y a marqué (..) dans la copie"). In Z. 637-638 führt Isadora im Rahmen einer Argumentation eine Hintergrundinformation an ("... parce qu'il était toujours IA en fait"). In Z. 476-487 liefert sie im Rahmen einer Analyse selbstinitiiert Informationen, die sie explizit als Ergänzung markiert ("ajouter quelque chose") und die Dirk anschließend auch als Stützung seiner Ausführungen ratifiziert (488-489: "... c'est tout à fait (..) dans la ligne de mon argumentation,").

In Z. 758 führt Dirk eine Äußerung aus dem Gespräch an ("y avait l'Autre,") und interpretiert diese, wobei er seine Ausführung explizit als Vermutung ausweist (759f: "donc probablement eh: il a dit ..."). Er schließt diesen Äußerungsteil ab mit "on saura jamais"; d.h. er aktiviert die Quelle, die Aufschluß über die Details geben könnte, nicht. Isadora setzt mit einer Bestätigung ein (760: "si si c'était ça"), womit sie andeutet, daß sie die Unsicherheit durch die Lieferung der entsprechenden Fakten beheben könnte. Dirk ignoriert ihre Äußerung jedoch und fährt fort. Er leitet seinen nächsten Äußerungsschub mit einer expliziten Relevanzmarkierung ein: "mais en tout cas' (..) elle veut faire référence' à: ..." (760-761).

Dirk macht hier deutlich, daß die Geschichte keine eigenständige Relevanz hat und daß diesbezügliche Ausführungen nicht notwendig (erwünscht) sind, solange ein Verständnis des analysierten Gesprächs auch ohne sie gewährleistet ist. Er stellt somit deutlich die untergeordnete Relevanz dieses Themas dar.

3.6.5.1 Zusammenfassung

Für die Hintergründe des analysierten Gesprächs zeigen sich Georg und Isadora kompetent: Georg stellt sein Verständnis des Gesprächs und der Zusammenhänge dar, Isadora zeigt darüber hinaus auch Kenntnisse über allgemeinere Hintergründe, Abläufe von Episoden, die beteiligten Charaktere etc. Georg stellt sein Wissen als nicht selbstverständlich dar, indem er beispielsweise die Quelle seiner Kenntnisse angibt. Er bringt zum Ausdruck, daß sein Verständnis (bzw. potentielles Verständnis aller TeilnehmerInnen) aus der Beschäftigung mit der Sache resultiert. Isadora macht keine Angaben zum Stand oder Ursprung ihres Wissens; sie stellt sich als Expertin dar. Sie selbst und die anderen geben etliche Hinweise darauf, daß sie in die zur Diskussion stehenden Ereignisse persönlich verwickelt ist. Insbesondere in direkt an sie gerichteten Fragen ihrer Gesprächspartnerinnen wird deutlich, daß ihr das entsprechende Wissen aufgrund dieser Implikation in die Geschichte zugeschrieben wird.

Sabine, Kirsten und Claudia stellen durch Fragen, Markierung von Unsicherheit oder explizite Kommentare (Sabine) ihr Verständnis oder ihre Kenntnis als eingeschränkt dar. Sie weisen sich damit als Nichtexpertinnen aus und schreiben Georg und Isadora, von denen sie Bestätigungen und/oder Informationen anfordern, höhere Kompetenz zu.

Diese Expertise wird im Rahmen der Interaktion als sekundär relevant behandelt: Sie wird gelegentlich aktiviert, um mit entsprechenden Informationen die gemeinsame Analyse zu ermöglichen, zu stützen oder zu präzisieren. Die InteraktantInnen machen aber deutlich, daß das

Thema und die Vermittlung der Fakten in der Interaktion keine eigenständige Relevanz haben: Entsprechende Ausführungen werden als überflüssig und unerwünscht behandelt, wenn sie für die Ausführung der gemeinsamen Aktivität unnötig sind.

3.6.6 Transkriptions-Kompetenz - Eine Expertise im Leerlauf

Schließlich wird in der Interaktion noch ein weiterer Bereich thematisiert. Die TeilnehmerInnen diskutieren gelegentlich die Korrektheit der Transkription des Gesprächs, das sie analysieren. Solche Diskussionen werden jeweils durch Fragen nach konkreten Transkriptionsdetails oder geäußerte Zweifel an ihrer Korrektheit initiiert (29, 89-90, 573-574). Sie finden sowohl im Verlauf der gemeinsamen Analyseaktivität statt als auch zuvor, in der Phase des Anhörens (vgl. Z. 6), bevor die präzise Konversationsaufgabe festgelegt wird.

Die erste, lange Diskussion dieser Art beginnt mit Georgs Frage in Z. 29 ("c'e:st autOUr du premier août"); die TeilnehmerInnen versuchen, sich auf die korrekte Transkription einer aus technischen und artikulatorischen Gründen schwer verständlichen Textstelle zu einigen. Im Anschluß an Georgs Thematisierung bringen alle TeilnehmerInnen Hypothesen über den genauen Wortlaut ein, die sie mal mit, mal ohne Unsicherheitsmarkierungen präsentieren. Sie diskutieren ihre Höreindrücke sowie die inhaltliche Wahrscheinlichkeit der unterschiedlichen Versionen, wobei sie die betreffende Textstelle immer wieder abspielen. Zum Teil ändern sie ihre Meinung im Lauf der Diskussion.

An einer Stelle im Verlauf dieses Gesprächsabschnitts formuliert Sabine ihren Höreindruck (46: "huit' c'est huit") und ergänzt: "eindeutig, (rit)". Mit anschließendem Lachen schwächt sie die apodiktische Form ihres Kommentars als unernst ab. Die InteraktantInnen reagieren inhaltlich: Dirk weist ihren Kommentar explizit zurück ("c'est pas eindeutig"), Isadora formuliert dasselbe in generalisierter Form als grundsätzliche Regel: "i(l) y a PAs de eindeutig(riant)keit pour les transcriptions (rit)" (47-48). Sie "kontert" also in ebenso kategorischer Form, nimmt mit ihrem Lachen aber gleichzeitig Sabines Kontextualisierungshinweis auf. Andere fallen in ihr abschließendes Lachen ein.

Nachdem die Diskussion noch eine Zeitlang andauert, ergreift Dirk das Wort: Er versucht, die Diskussion abzuschließen, indem er eine formulierte Version als Resultat vorschlägt, das er explizit anderen TeilnehmerInnen zuschreibt; als Basis für diese Entscheidung formuliert er 'Vertrauen' (57-58: "donc ici' c'est ... c'omme vous voulez, (..) on vous fait confiance,").

Als Georg ein erneutes Anhören vorschlägt (58-59), unterbricht Dirk ihn und begründet seinen Entscheidungsvorschlag mit einer persönlichen "generellen Regel": "... en tout c'As pour moi c'est toujours toi qui décides pour les transcriptions" (59-60). Er weist Georg also die generelle Position eines Experten zu und benennt dies als Grundlage für die Entscheidung im konkreten Fall: "alors si tu dis c'est avril' ben c'est avril,". Während Georg das Kompliment ganz "klas-

sisch" herunterspielt (vgl. Pomerantz 1978), resümiert Isadora Dirks Aussage mit einem Begriff ("t'es l'expERt") und benennt dies als allseits bekannten Fakt ("connu pOUr en plus,").

Damit ist die Diskussion noch nicht abgeschlossen. Georg setzt sich durch: Er spielt die Passage erneut vor (63-64), diskutiert nochmals die inhaltliche Wahrscheinlichkeit (66-83) und resümiert seine sukzessiven Höreindrücke (83-85). In Z. 86 schaltet Dirk sich wieder ein und schreibt es Isadora zu, die Lösung des Problems gefunden zu haben ("isadora' qui a levé le problème,"). Georg schließt mit einem Verfahren an, das dem oben beschriebenen vergleichbar ist: Mit der Äußerung "isadora e:st . (souriant) une transcriptrice phénoménale comme nous l(e) savons tous' donc (?on devrait lui) faire confiance' c'est elle, . qui décide" (86-88) schreibt er nun Isadora die Position einer anerkannten Expertin zu und leitet daraus ihr Entscheidungsrecht ab, wobei er ebenfalls 'Vertrauen' nennt.¹⁷² Sein Kompliment wirkt durch die Wortwahl ("phénoménale") eher überzogen, und einen Hinweis auf nicht absolute Ernsthaftigkeit gibt er auch mit hörbarem Lächeln. Aber im Gegensatz zu seiner vorherigen Reaktion nimmt Isadora es mit explizitem Dank entgegen (89: "mEr:ci,"); damit wird die Diskussion endgültig abgeschlossen.

Dies ist einer der seltenen Fälle, wo InteraktantInnen das Funktionieren von Expertise so schön explizit vorführen: Aufgrund des Wissens über die Kompetenz von bestimmten Personen wird diesen eine ExpertInnen-Position zugewiesen. Die generelle Expertise wird explizit als Basis für konkrete Lösungsfindung eingesetzt, weil die ExpertInnen Vertrauen verdienen: Aus der Kompetenz-Position resultiert ein Entscheidungsrecht, das sich in der einfachen Formel ausdrückt: 'wenn ExpertInnen sagen, das ist so, dann ist es so'.

Damit, daß die InteraktantInnen die explizite Zuweisung einer ExpertInnen-Position oder -Rolle deutlich als Kompliment behandeln, stellen sie Kompetenz als sozial positiv konnotiert dar.

Der andere interessante Aspekt dieses Falles ist die Tatsache, daß die hier so explizit etablierte Expertise sich ansonsten in der Interaktion überhaupt nicht niederschlägt. Weder Georg noch Isadora zeigen sich in der vorherigen Diskussion kompetenter als andere oder werden so behandelt: Sie präsentieren ihre Hypothesen in derselben Weise wie alle anderen, ihre Versionen werden genauso überprüft und in Frage gestellt wie die der anderen. Eine Ausnahme bildet allenfalls Isadoras Formulierung einer generellen Regel zur Transkriptionsproblematik, mit der sie lokal Kompetenz darstellt - doch hier zeigt sie gleichzeitig an, daß sie diese Aktivität kategorischer Regelformulierung nicht ernsthaft ausführt.

Auch in den anderen Passagen, in denen die InteraktantInnen Transkriptionsprobleme diskutieren, rekurren sie nie auf die hier entworfene Kompetenzverteilung. Eine Aushandlung in Z. 89ff ist schnell abgeschlossen. Georg initiiert sie mit der Frage "est-ce qu'elle dit rEND(re)' ou Prendre," und formuliert dazu eine *Hypothese* ("j(e) pENse (..) qu'elle dit prENDre,"), der nach nochmaligem Anhören alle zustimmen - "à l'unanimité", wie Isadora sagt (92), und erst

¹⁷²Pomerantz benennt das Verfahren, das Georg hier (zeitlich verzögert) anwendet - "referent shift" oder "reassignment of praise" - als ein gängiges Verfahren der Reaktion auf Komplimente (1978:101ff).

dadurch wird die Hypothese zur anerkannten Lösung (nicht, weil Georg sie formuliert hat).

In Z. 573-574 ist es Isadora, die mit der Frage "vous avez toujours pourcent' là = euh: . ligne trente-six" ein Transkriptionsproblem thematisiert. (Sie bezieht sich darauf, daß die InteraktantInnen unterschiedliche Versionen des Transkripts vorliegen haben, wie aus einem nachfolgenden, nicht transkribierten Austausch (574-575) hervorgeht.) Sie führt ihren Höreindruck aus: "il y a quelque chose comme caution le reste j'ai pas compris". Nach einem erneuten Vorspielen der Bandstelle sind sich alle einig, daß die Passage wegen gleichzeitigen Sprechens nicht zu verstehen sei. Dirk resümiert: "en tout cas à la fin y a caution et pas pourcent ça c'est sûr". Hier ist er also derjenige, der eine Lösung als sicher formuliert. Alle stimmen zu, nur Georg kommentiert: "moi j'ai rien compris du tout mais je vous fais confiance".

Die vorher so deutlich markierten Kompetenzpositionen spiegeln sich also im Detail der Interaktion nicht wider. Die explizite Etablierung von Kompetenzunterschieden im oben dargestellten Fall ist offensichtlich eine rein lokale Strategie, um das Problem zu lösen, eine allzu lange währende Diskussion abzuschließen. Dafür spricht auch die durchaus auffällige Tatsache, daß Isadora das "dicke" Kompliment einfach akzeptiert (vgl. Pomerantz 1978). Dies ist ihr Beitrag dazu, die Bedingungen für eine Beendigung zu schaffen.

Damit, daß die TeilnehmerInnen Transkriptionsprobleme immer im Vorfeld von Analysen diskutieren, machen sie deutlich, daß auch diese Aktivitäten der Hauptaktivität untergeordnet sind - erforderlich, um präzise analysieren zu können.

3.6.6.1 Zusammenfassung

Mit ihren Aktivitäten setzen die InteraktantInnen die Bearbeitung von Transkriptionsproblemen als einen der Hauptaktivität untergeordneten Bereich relevant. Für diesen Bereich weisen sie an einer Stelle zwei Personen explizit ExpertInnen-Positionen zu. Die explizit etablierten Kompetenzunterschiede finden aber im Detail der Interaktion keinen Niederschlag. Es wird deutlich, daß die Etablierung einer Expertise hier rein strategisch eingesetzt wird, um ein lokales Problem auf der Ebene der Gesprächsstrukturierung zu lösen.

In diesem Gespräch wird greifbar, daß Kompetenz sozial positiv angesehen ist: Die InteraktantInnen behandeln die Zuweisung einer ExpertInnen-Position deutlich als Kompliment.

3.6.7 Gesamtbetrachtung der Interaktion

3.6.7.1 Die Verbindung der einzelnen Kompetenzbereiche

Im Hinblick auf die verschiedenen in der Interaktion angesprochenen Wissensbereiche sind Unterschiede in den Kompetenzen der TeilnehmerInnen mehr oder weniger deutlich erkennbar oder zumindest zu vermuten.

Insgesamt bemühen die TeilnehmerInnen sich aber sehr, eine (deutliche) Darstellung von Kompetenz oder Kompetenzunterschieden überhaupt und insbesondere in bezug auf die Hauptaktivität soweit wie möglich zu vermeiden. So sind im Rahmen der Hauptaktivität Kompetenzunterschiede nur auf quantitativer, nicht aber auf qualitativer Ebene erkennbar; in anderen Bereichen werden Unterschiede hauptsächlich als aktive versus passive Kompetenz konstituiert; gelegentlich wird eine eindeutige Darstellung von Kompetenz offensichtlich vermieden. Bei den Aktivitäten, die am deutlichsten Kompetenz darstellen, wird gleichzeitig am deutlichsten die Unterstellung *geteilten Wissens* mitgeliefert.

Aktivitäten, die Kompetenz und Kompetenzunterschiede zum Ausdruck bringen, werden nur soweit als erwünscht und akzeptabel behandelt, wie sie für die gemeinsame Arbeit wirklich notwendig sind. Deutliche Darstellungen von Kompetenz werden mit konkreten, der Hauptaktivität dienlichen Anliegen verbunden (Supervision, Gesprächsorganisation).

Die seltenen deutlichen Manifestationen von Kompetenz(unterschieden) finden sich nur hinsichtlich der als untergeordnet dargestellten Bereiche. (Die Verlagerung "unvermeidlicher" Darstellung von Kompetenzunterschieden in Nebenbereiche scheint eine Methode zu sein, solche Darstellungen aus der Hauptaktivität herauszuhalten).

Die in einem untergeordneten Bereich vorgenommene sehr explizite Zuweisung zur Lösung eines lokalen gesprächsorganisatorischen Problems zeigt, *daß* die TeilnehmerInnen das Einsetzen von Kompetenzunterschieden als (lokales) strategisches Verfahren "kennen". Dies macht die Nichtanwendung desselben Verfahrens im Rahmen der Hauptaktivität deutlich als Verfahren der Vermeidung erkennbar.

3.6.7.2 Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen

Durch mehr oder weniger deutliche Darstellung oder Zuweisung höherer Kompetenz in verschiedenen Bereichen heben sich einige TeilnehmerInnen von der gesamten Gruppe ab: Dirk, Georg und Isadora. Georgs und Isadoras ExpertInnen-Position im Rahmen des Transkribierens wird als allen TeilnehmerInnen bekannt und generell etabliert ausgewiesen. Isadoras Expertinnen-Position im Rahmen der Hintergrundgeschichte wird indirekt mit ihrer Verwicklung in diese Ereignisse verbunden; Georg begründet sein Wissen darüber indirekt mit seiner Beschäftigung mit dieser Sache. Für die bei Dirk und Georg sichtbare höhere Kompetenz in bezug auf die Analyse und das Rahmenkonzept sowie Dirks Kompetenz in bezug auf allgemeines analytisches Vorgehen etc. werden keine Hintergründe genannt oder angedeutet.

Dirk hebt sich zudem durch Aktivitäten ab, die er als einziger Teilnehmer ausführt. Er stellt als Einziger Kompetenz (in einem untergeordneten Bereich) deutlich dar und übernimmt in Verbindung damit die "Supervision" der gemeinsamen Interaktion.

Weitere Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen in Bereichen, die nicht direkt mit der Darstellung von Kompetenz zu tun haben, werden ansatzweise bereits in der obigen Analyse

deutlich; dieser Frage will ich nun noch einmal mit Blick auf das gesamte Interaktionsgeschehen nachgehen.

Georg und Dirk leisten zum Teil sehr lange und komplexe Beiträge zur Diskussion (vgl. z.B. 378-399, 459-476). Sie stellen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Betrachtungsebenen her, dabei setzen sie auch Beobachtungen und Interpretationen verschiedener TeilnehmerInnen zueinander sowie zum theoretischen Rahmen in Bezug, resümieren den Stand der Diskussion etc. und organisieren so auch die Diskussion. Solche komplexen, übergreifenden Beiträge leisten Sabine, Isadora, Kirsten und Claudia nicht.

Zudem konstruieren Georg und Dirk solche langen Beiträge auch gemeinsam, indem sie abwechselnd an die Ausführungen des jeweils anderen anknüpfen und sie ergänzen, als seien sie von einer einzigen Person geäußert (Beispiele: 152-178, 321-333, 488-518, 684-709, 722-742 und 741-762). Gemeinsame Produktionen dieser Art kommen bei keiner anderen Konstellation von GesprächsteilnehmerInnen vor.

Weiterhin ist auffällig, daß die Einstiege in die Diskussionen an den Sequenzanfängen stets von Georg oder Dirk geleistet werden. Georg und Dirk sind auch diejenigen, die in der Diskussion neue Unterpunkte oder Aspekte thematisieren und bei längeren Pausen in der Diskussion das Wort übernehmen, um die Analyse weiterzubringen. Die Gesprächspartnerinnen dagegen leisten durchgehend thematisch reaktive Beiträge (sie beziehen sich immer auf bereits etablierte thematische Punkte: ausgeführte Interpretationen und Benennungen).

Georg und Dirk sind auch diejenigen, die Lösungsinitiativen ergreifen, wenn Diskussionen auf der Stelle treten (s.o. Kap. 3.6.2, 3.6.6), und so ein Weiterkommen ermöglichen.

Neben der thematischen Strukturierung übernehmen sie auch die Aufgabe der globalen Gesprächsorganisation: Sie sind diejenigen, die den Einstieg in die gemeinsame Interaktion (s.o. Kap. 3.6.1), die Aushandlung der konkreten Konversationsaufgabe, Abschlüsse von Diskussionsphasen und Übergänge in nächste Arbeitsschritte initiieren und nach Nebensequenzen aller Art¹⁷³ in die Hauptaktivität zurückleiten (25a, 26, 28b, 57ff, 89ff, 104ff, 114ff, 127ff, 226f, 295, 547f, 567f, 575).¹⁷⁴

Interessant ist dabei, in welcher Weise Georg und Dirk diese Aufgabe übernehmen. Sie führen strukturierende Aktivitäten und auch erste Analysen nicht unmittelbar oder direktiv aus, sondern erst, wenn Nebensequenzen sehr lange dauern oder die Diskussion konträrer Standpunkte länger auf der Stelle tritt oder wenn im Gespräch lange Pausen entstehen und niemand die erforder-

¹⁷³Die InteraktantInnen gestalten die Situation so, daß viel Raum für Anekdoten, Spaß und persönlichen Austausch bleibt; solche Einlagen führen zu zahlreichen Nebensequenzen. Weitere Nebensequenzen entstehen aus der Diskussion von Transkriptionsproblemen oder der Störung durch einen eintretenden Kollegen.

¹⁷⁴Die einzige Ausnahme ist Isadoras Versuch in Z. 223, nach einer Nebensequenz in die Hauptaktivität überzuleiten. Dies ist aber offensichtlich lokal motiviert, denn Isadora hat zuvor gegen einen Abschlußversuch von Georg eine Fortführung der Nebensequenz initiiert (198), woraus sie möglicherweise eine lokale Verantwortung ableitet.

liche Initiative ergreift (vgl. z.B. 103, 127, 576ff). Mit der Aufforderung zu Themenvorschlägen für die Aushandlung der Konversationsaufgabe, mit der Formulierung von Abschlüssen und Überleitungen *als Vorschläge* inszenieren sie ein Mitspracherecht aller bei der Organisation der Interaktion. Die Gesprächspartnerinnen nehmen dieses Recht insofern in Anspruch, als sie ebenfalls Themenvorschläge einbringen (Sabine in Z. 122ff), bei weiterem Diskussionsbedarf Abschlüsse von Gesprächsphasen verhandeln, Strukturierungsinitiativen durch Bestätigung als Vorschläge ratifizieren. Sie übernehmen jedoch keine *Initiative* oder führen Entscheidungen herbei.¹⁷⁵ Georgs und Dirks offensichtlicher Versuch, die Organisation der Interaktion als gemeinsames Recht (und gemeinsame Verantwortung) zu gestalten, d.h. auf dieser Ebene Gleichberechtigung zu inszenieren, scheitert am passiven Widerstand der Interaktionspartnerinnen, die dies als Aufgabe und Verantwortung von Georg und Dirk behandeln.

Das Turn-taking-System, nach dem die InteraktantInnen das Gespräch gestalten, entspricht weitestgehend den von Sacks & Schegloff & Jefferson (1974) beschriebenen "simplest systematics" für "conversation": Es gibt keine Turnzuweisungsinstanz; wenn der Turn frei wird, erhält ihn diejenige Person, die zuerst spricht. Bei gelegentlichen Überlappungen sind keine systematischen Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen erkennbar: Alle verzichten zuweilen auf das Rederecht und setzen es bei anderen Gelegenheiten durch.

Dieses System weist aber an zwei Stellen Brüche auf. In Z. 311 (s.o. Bsp. 3.9) fordert Georg Isadora zu einer Stellungnahme zum verhandelten Problem auf und weist ihr somit das Rederecht zu.¹⁷⁶ In Z. 476f bittet Isadora explizit um das Wort für eine Ergänzung ("ajouter quelque chose"). Georg reagiert darauf unmittelbar mit Zustimmung. Mit der Formulierung seiner Antwort ("mais bien sUr") behandelt er die Bitte als unnötig, aktualisiert also die Gültigkeit der freien Turnübernahme. Diese beiden Fälle machen aber deutlich, daß bei manifestiertem Bedarf für Turnzuweisung Georg die Verantwortung dafür übernimmt.

Mit Blick auf diese Beobachtungen kann das hier gültige Sprecherwechselsystem folgendermaßen präzisiert werden: Alle TeilnehmerInnen haben dasselbe *Rederecht*; Georg und Dirk haben aber darüber hinaus die *Pflicht*, den Turn zu übernehmen, wenn er zu lange frei bleibt.

Schließlich ist zu beobachten, daß es keine Phase in der Interaktion gibt, an der weder Georg noch Dirk aktiv teilnehmen. Alle TeilnehmerInnen manifestieren sich in manchen Passagen nicht, aber es sind immer entweder Dirk oder Georg oder beide an der Diskussion beteiligt.

¹⁷⁵Zwei Beispiele sollen dies illustrieren. Auf der Ebene der globalen Gesprächsorganisation entsteht nach der Formulierung zweier alternativer Themen eine lange Pause (127), bevor Georg eine Aushandlung initiiert. Und nach einer expliziten Überleitung in die Analyse einer neuen Textstelle (575ff) rethematisiert Dirk nach einer Nebensequenz die zu analysierende Sequenz ("dEUxièm::e"). Nach einer langen Pause (6s) zitiert Georg die betreffende Textstelle (576); seine Äußerung ist offenbar eine implizite Aufforderung zu Turnübernahme und Analysevorschlügen. Als weiterhin niemand eine entsprechende Bereitschaft signalisiert (Pause 6s), beginnt schließlich Dirk mit einer Analyse.

¹⁷⁶Hier ist kein Bemühen Isadoras um den Turn hörbar; Georg reagiert aber möglicherweise auf irgendwelche (z.B. mimisch-gestische) Anzeichen.

Zusammengenommen finden sich im Gespräch also etliche (kleine und implizite) Hinweise auf einen "Sonderstatus" von Dirk und Georg. Die beiden heben sich insbesondere dadurch hervor, daß sie bestimmte Aktivitäten und Aufgaben als einzige ausführen oder übernehmen; zudem konstituieren sie sich gelegentlich deutlich als "Team", indem sie gemeinsam "wie eine Person" agieren (ansonsten handeln sie als Individuen, indem sie beispielsweise auch aufeinander reagieren, unterschiedliche Meinungen vertreten etc.).

3.6.7.3 Externe Faktoren

Die beschriebene Interaktion ist offiziell ausgewiesen als Lehrsituation an einer Hochschule: als Seminar zum Thema "Figuration". Georg und Dirk sind die Veranstalter, Sabine, Kirsten, Isadora und Claudia sind Studentinnen, die an diesem Seminar teilnehmen (vgl. Kap. 2.8.4).

Dieser institutionelle Rahmen ist natürlich allen TeilnehmerInnen bekannt. Dirk aktualisiert ihn mit der Benennung der Interaktion(sgeschichte) als "cours"; bestimmte Faktoren der Interaktionsgeschichte werden zugleich mit dem Eintritt in die gemeinsame Handlung als gegeben behandelt (s.o. Kap. 3.6.1). Die vielen kleinen, unauffälligen Hinweise auf Dirks und Georgs "Sonderstatus" in der Interaktion lassen erkennen, daß die InteraktantInnen auch die institutionell unterschiedlichen Rollen aktualisieren. Dies tun sie allerdings nur in bestimmten Aspekten: Die besondere Rolle besteht in erster Linie in gesonderten Pflichten und Aufgaben von Georg und Dirk (Gesprächsorganisation, Verantwortung für das Interaktionsgeschehen) - die jedoch "klassische" Bestandteile einer Unterrichtssituation (Aufgabe der Lehrenden) sind. Durch den institutionellen Rahmen werden auch globale Kompetenzunterschiede impliziert und erwartbar gemacht; solche sind in einer generellen Weise die Voraussetzung für dieses institutionelle Setting (d.h. abstrakt gesehen ein konstitutiver Bestandteil der Situation). Ebenso erwartbar, weil als solches ausgewiesen, ist ein Lehranliegen in der Interaktion.

Kompetenzunterschiede werden in der Interaktion jedoch nur ansatzweise sichtbar gemacht; deutliche Darstellungen eines Lehranliegens werden vermieden.

Vor dem Hintergrund des institutionellen Rahmens wird die in der Analyse sichtbar werdende Gestaltung der Interaktion begreifbar als Umsetzung einer spezifischen Konzeption von Lehrsituation oder eines bestimmten Stils von Lehrinteraktion, die von allen Beteiligten gemeinsam getragen wird.

Im Hinblick auf den externen Rahmen der Interaktion verdient die weiter oben angeführte Beobachtung, daß der einzige kategorische Widerspruch Dirks sich auf eine Ausführung von Georg bezieht (s.o. Kap. 3.6.2), eine weitere Bemerkung. Solche Interventionen werden ja offenbar weitestgehend vermieden, um die Darstellung und Ausspielung höherer Kompetenz zu umgehen. Die Gefahr einer solchen Interpretation scheint aber zwischen Dirk und Georg nicht zu bestehen, was mit ihren institutionell definierten gleichen Positionen erklärbar erscheint.

Vor dem Hintergrund der Situation wird deutlich, daß an der Oberfläche vergleichbare Aktivitäten der TeilnehmerInnen unterschiedlich motiviert sein können. Die offensichtlichen Vermeidungen der generellen Formulierung analytischer Regeln dienen alle demselben Anliegen: deutliche Darstellung von Kompetenz zu vermeiden und "Gleichheit" der Beteiligten zu inszenieren. Georgs Vermeidung wäre aber in dieser Hinsicht eine "Verdeckung" seiner institutionell definierten Position, Isadoras hingegen die Vermeidung der Übernahme einer ihr offiziell nicht zustehenden Position.

3.7 La dame de Caluire¹⁷⁷

3.7.1 Der Einstieg in die Interaktion

Beispiel 3.11 : DAME, Z. 1-9

```

1 -----
CO: bon                                bonjour madame, . . . . bon
DA: (bas) bonjour m=sieurs dames,
2 -----
CO: heu:, vous me- vous m=donnez votre: papier' .
DA:                                moi je,                                ah pardon
3 -----
CO: et vous habitez'
DA:                                j- heu: à Caluire, j=suis v=nue
4 -----
CO:                                heu: s- ch- Combe
DA: vous voir y a trois semaines hein,
5 -----
CO: Martin à Caluire, c'est un logement récent'
DA:                                non non
6 -----
CO:                                heu donc vous êtes
DA: non non non, un ancien, voilà heu, vous m'aviez
7 -----
CO: en loi d=quarante huit'                                =vous avais
DA:                                mais voilà c=que: vous
8 -----
CO: fait faire une lettre'
DA: m'aviez f- vous                                m'aviez fait:' un
9 -----
CO:                                (lit) sauf preuve du contraire
DA: brouillon' alors j'ai euh envoyé c=te lettre,
-----

```

Die InteraktantInnen steigen mit einer "minimalen" Begrüßungs-Paarsequenz (1) ins Gespräch ein. Der Fortgang zeigt, daß CO individuelle Informationen über seine Gesprächspartnerin nicht präsent hat, sondern diese erst einholen muß. Dabei erfragt er nur ganz bestimmte Details (3, 5), die ihm anschließend eine bestimmte Kategorisierung des "Falles" seiner Interaktionspartnerin ermöglichen, nämlich eine mietrechtlich relevante Zuordnung (6-7). Die TeilnehmerInnen machen deutlich, daß für die anstehende Interaktion eine weitere (namentliche oder sonstige

¹⁷⁷Dieses Gesprächstranskript habe ich dem Band einer Tagung entnommen, die im Rahmen der Analyse verbaler Interaktion diesem Gespräch gewidmet war (Bange 1987a). - Zur Analyse von Beratungsgesprächen vgl. z.B. auch Kallmeyer 1983, Schröder & Nothdurft & Reitemeier 1994.

persönliche) Identifizierung nicht erforderlich ist.

Zudem fordert CO in Z. 2 DA zu einer offenbar institutionsspezifischen Handlung auf. DA beginnt gleichzeitig eine Äußerung, folgt dann aber mit einer Entschuldigung COs Initiative. Beide machen so deutlich, daß für den Ablauf der Interaktion bestimmte Regeln gültig sind (DA weist ihre Initiative als Verletzung dieses Scripts aus). Damit kontextualisieren die TeilnehmerInnen für ihr Handeln einen institutionellen Rahmen.

Anschließend thematisieren die TeilnehmerInnen eine frühere Episode ihrer gemeinsamen Interaktionsgeschichte, und CO verschafft sich anhand eines früher geschriebenen Briefes eine inhaltliche Orientierung im vorliegenden Fall. Er stellt zunächst Nachfragen, mit denen er die aktuelle Problemlage im Hinblick auf DAs Wohnsituation klärt (16-25). Als DA mit markierter Ankündigung eine neue Information einbringt (25ff: "bon (..) main=nant j=vais vous dire j'ai trouvé un logement' j=vais partir, (..) mais pour être en en rè:gle' ..."), schließt CO sofort mit einer Bearbeitung an: Er stellt eine Nachfrage und kommentiert dann die Situation aus wohnrechtlicher Sicht (30-35: "... si vous avez rien d'écrit' . i- faut considérer que vous avez pas d=congé, hein donc vous d=vez partir ..."). Er definiert DAs Beitrag also als implizite Frage und Aufforderung zur fachlichen Bearbeitung, ohne daß dies als interaktives Anliegen thematisiert oder ausgehandelt würde.

Mit diesem Einstieg in die gemeinsame Handlung stellen die TeilnehmerInnen dar, daß sie bereits zu Beginn der Interaktion eine konkrete Vorstellung des Gesprächsrahmens haben. Sie behandeln das globale Thema, das interaktive Anliegen sowie die jeweiligen Rollen im Rahmen der Konversationsaufgabe als von vornherein feststehend; zudem kontextualisieren sie für die Interaktion einen institutionellen Rahmen. Sie zeigen sich gegenseitig die Rollen von Klientin und Berater bezüglich eines bestimmten Sachgebietes (Mietrecht) als interaktionsrelevante Identitäten an.

Auf den institutionellen Rahmen verweisen die TeilnehmerInnen auch in der Ausleitung des Gesprächs: CO stellt sich als Vertreter der Institution mit Interesse für deren Funktionieren dar, indem er DA wiederum zu einer institutionsspezifischen Handlung auffordert (186-187: "vous m=rendrez les cartons en passant' ..."), die Interaktion noch einmal zusammenfaßt (offenbar, um ein Formblatt auszufüllen; 188ff) und schließlich eine weitere typisch institutionelle Handlung (das Aufrufen des/der Nächsten) mit ebenso typischer Formulierung ausführt (196-197, 198: "et on va: prendre le suivant,"; "au suivant").

3.7.2 Die Gestaltung der Interaktion

Konversationsaufgabe und Rollen

Die Konversationsaufgabe, die die InteraktantInnen im Gespräch bearbeiten, formuliert DA in Z. 184-185 explizit und global: "eh ben c'est pour ça que j=viens vous voir' (..) pour savoir

c=que j=dois faire' hein'" (vgl. auch Z. 103, 104). DA macht deutlich, daß das Anliegen die Vermittlung von relevantem fachlichen Wissen ist, die dem Zweck dient, zu wissen, was in ihrer konkreten Situation praktisch zu tun ist. Gleichzeitig stellt sie implizit die der Konversationsaufgabe zugrundeliegenden Kompetenzen und Rollen dar: Sie ist eine Nichtexpertin, die fachliche Informationen braucht und Rat sucht; CO ist der Experte, der ihr dies geben kann und soll. Dies aktualisiert sie im Verlauf des Gesprächs, indem sie Fragen stellt und Probleme thematisiert (25-28, 45-49, 162ff, 171-173) und damit konkreten Informationsbedarf manifestiert, außerdem mit metadiskursiven Kommentaren generelle Accounts ihres Informationsbedarfs und ihrer Rolle als Nichtexpertin gibt (160: "qu'est-ce j=voulais heu vous demander,"; vgl. auch 96f, 180) und COs Ausführungen und Anweisungen ratifiziert.

Der Experte: Kompetenz

CO übernimmt die ihm zugewiesene Rolle eines Experten. Er stellt Kompetenz dar, indem er mit entsprechenden Ausführungen sein Fachwissen zeigt (30-35, 36-45, 84-85, 97-106, 108-119, 137-139, 149-150, 156-159, 163-164, 166-170). Dabei behandelt er nicht nur inhaltliche Kenntnis, sondern auch Metawissen als relevant, indem er gelegentlich Klärungsansätze thematisiert: "j=vais regarder (..) la loi quilliot" (45); "j=vais regarder (..) si y a quelque chose' heu, . tout d'abord l'article dix sept'" (110-111). Er zeigt also, dass er nicht alle Details im Kopf hat, aber weiß, welches die relevanten Rechtsgrundlagen (Paragrafen) sind und wo die erforderlichen Informationen nachgeschlagen werden können.

Mit konkreten Nachfragen (16, 28, 55-56, 62-63, 165) zeigt CO weiterhin, daß er weiß, welche Fragen zum konkreten Fall geklärt sein müssen, um das Fachwissen effektiv zur Anwendung zu bringen.

Schließlich zeigt CO in fachsprachlicher Hinsicht Kompetenz und markiert Kompetenzunterschiede, indem er Fachausdrücke verwendet und sie für seine Gesprächspartnerin erläutern und in Alltagssprache übersetzt: "dans les clauses et conditions d'un bail verbal' c'est à dire' c'est c'est trois mois d=dédite, hein' c'est trois mois," (33-35); "c'est les us et coutumes qui font: qui font la législation' heu la: la règlementation' c'est c=qu'on appelle les us et coutumes' et c'est trois mois," (38-41). Zudem setzt er beim Entwurf eines offiziellen Schreibens DAs Alltagssprachliche Formulierung "tous les mois j=paye," in den amtsschriftsprachlichen Ausdruck "qui correspond à mon loyer' mensuel," (73) um; beim Ausfüllen des Formblattes in Z. 191-193 übersetzt er DAs Äußerung "pour la: qu'il a pas reçu mon chèque' et pour le: pour payer l=mois d'avril," in den (amtssprachlichen) Ausdruck "pour paiement du loyer," (192).

Der Experte: Aufgaben

In Übereinstimmung mit dem von DA dargestellten Anliegen behandelt CO es als seine globale Aufgabe, DA über die rechtlichen Grundlagen ihrer Situation zu informieren und ihr vor diesem Hintergrund konkrete Ratschläge zu geben. Dies macht er durch die Formulierung zahlreicher Handlungsanweisungen deutlich (vgl. 64ff: "vous adressez ... vous lui écrivez' ... vous mettez

..."; 108-126: "vous donnez ... i- faut donc"; 142-148: "alors vous, vous adressez' tout d=suite ... vous lui adressez' vous: dites ..."; 152-154: "écrivez-lui ..."; 175-180: "... vous fermez' ... vous faites fermer' ..." etc.).

Dabei behandelt er auch ganz konkrete Hilfestellung als seine Aufgabe: Irgendwann im Verlauf einer Ausführung, in der er DA Anweisungen für das Verfassen eines bestimmten Briefes gibt (64ff), beginnt er parallel, einen Entwurf für diesen Brief zu machen, ohne daß dies überhaupt thematisiert wird. (Solche Aktivitäten sieht er offenbar generell als seine Aufgabe: In Z. 7-9 (s.o. Bsp. 3.11) kommt zur Sprache, daß er dies bereits in einer früheren Episode getan hat.)

Zudem bemüht sich CO, seine fachlichen Ausführungen und Anweisungen verständlich zu machen und zu begründen, indem er sie metadiskursiv kommentiert: "voilà . on: fait preuve de:" (89f), "comme ça vous êtes couverte' parce que ..." (100ff; vgl auch 70, 79, 84f, 122ff, 176f, 183f).

CO beantwortet aber nicht nur die konkret gestellten Fragen seiner Interaktionspartnerin. Meistens reagiert er bereits auf DAs Verbalisierung einer Information mit fachlichen Erörterungen, behandelt sie also bereits als Problemexposition, ohne eine explizite Frage seiner Partnerin abzuwarten oder sich des tatsächlichen Erklärungsbedarfs zu versichern (s.o. 30ff; vgl. 36ff, 128ff, 139ff, 149ff, 163f, 166ff, 175ff). Dabei unterbricht er häufiger Äußerungen DAs, mit denen sie offensichtlich auf eine Problemdarstellung bzw. die Präzisierung eines Problems abzielt (28, 36, 97, 107, 122, 123, 128). Weiterhin behandelt er es als seine Aufgabe, DA auf potentielle Probleme und Gefahren hinzuweisen, die sie selbst nicht als problematisch definiert, und etabliert so die Behandlungsbedürftigkeit von Aspekten. So unterbricht er in Z. 107ff DAs Ansatz zu einer Frage, um einen früher im Gespräch genannten Punkt ("bon attendez alors, pour c=qui est du congé") zu rethematisieren und ausführlich zu behandeln. Er markiert im folgenden die Wichtigkeit seiner Ausführungen durch mehrfache Reformulierung, Aussprechen einer Warnung und metadiskursiven Kommentar (124f: "faites bien attention ... je vous l=fais r=marquer") sowie dadurch, daß er dafür mehrmals Äußerungen seiner Gesprächspartnerin abblockt.

Auch auf lokaler Ebene macht CO deutlich, daß es seine Aufgabe ist, die für die Bearbeitung relevanten Details aus DAs Falldarstellungen herauszufiltern und zu fokussieren. Dies tut er, indem er häufig Präzisierungen oder Ergänzungen DAs ignoriert (9, 64, 77, 88, 96) oder ihre Ansätze zu Äußerungen überhaupt unterbricht (2, 6, 17, 23, 55, 62, 90, 93, 107, 149, 165, 176) oder explizit zurückweist (78, 87, 107) und ihre Beiträge so implizit als irrelevant behandelt. Weiterhin setzt er Relevanzen, indem er Details erfragt, die DA nicht genannt hat (s.o.).

Gesprächsstrukturierung

Mit seinen Gesprächsaktivitäten übernimmt CO sehr stark die Strukturierung des Gesprächs. Das tut er von Anfang an: Bereits zu Beginn des Gesprächs blockt er DAs erste Äußerungsinitiative (2) mit einer institutionsspezifischen Aufforderung ab, womit er sein Verhalten gleichzeitig implizit mit seiner institutionellen Rolle rechtfertigt. So wie in dieser Sequenz legt

er im ganzen Gespräch DA auf eine eher reaktive Rolle fest, indem er sie ständig mit Nachfragen unterbricht, ihre Initiativen abblockt und seine eigenen Relevanzsetzungen und Beiträge durchsetzt. Zum Teil setzt er seine Gesprächsstrukturierung auch recht massiv (z.B. mit expliziten Zurückweisungen) durch.¹⁷⁸

Ebenso wie zu Beginn akzeptiert DA während des gesamten Gesprächs im wesentlichen COs Gesprächsstrukturierungen und gesteht ihm so das Recht darauf zu.

Während DA in ihren Aktivitäten häufig unterbrochen wird, hat CO das Recht, seine Experten-Aktivitäten ungestört auszuführen. Dies stellen beide TeilnehmerInnen insbesondere in der Sequenz des Briefentwurfs (64-97) deutlich dar.

CO stellt seine Aktivität des Entwurfs parallel durch lautes Sprechen dar. DA schaltet sich nur ein, wenn sie Präzisierungsbedarf sieht (73) oder sich dazu offenbar aufgefordert fühlt (67ff, 72, 73, 76ff).

Gelegentlich unterbricht CO selbst seine Aktivität, um sie zu kommentieren (84-85, 89-90, 91-92), wobei diese Kommentare zum Teil auch Hinweise auf Beendigung enthalten (84: "c'est tout hein, "; 89: "voilà",). An solchen Stellen, wo CO selbst seine Aktivität verläßt oder ihr Ende ankündigt, und nach seiner Verbalisierung einer Abschlußformel (93-94) setzt auch DA mit Äußerungsversuchen ein (87, 90, 93, 94-97). CO unterbindet ihre Initiativen aber jedesmal mit einer deutlichen Darstellung, daß er seine Aktivität noch nicht beendet habe, indem er sein paralleles lautes Sprechen wieder aufnimmt. Dies tut er auch bei DAs Initiative nach der Abschlußformel; dann schließt er selbst per Gliederungssignal ab und leitet sofort in eine neue Aktivität (resümierender Kommentar) über (97: "par euh retour du courrier voilà, ben ça c'est: .."). Er setzt hier also das eingeforderte und ihm zugestandene Recht darauf, seine Aktivität ungestört auszuführen, strategisch ein, um weiterhin das Gespräch zu strukturieren.

Konfliktpotential

Die beschriebene Gestaltung der Interaktion und COs Wahrnehmung seiner Aufgaben führen dazu, daß er häufig fachlichen Rat gibt und Wissen ausbreitet, dessen seine Partnerin offensichtlich gar nicht bedarf. Kehren wir nochmals zur ersten inhaltlichen Problembearbeitung zurück.

DA gibt eine Information zur aktuellen Situation: "j'ai trouvé un logement' (..) j=vais partir au mois de- d'avril," (25-27). Mit einer Diskontinuitätsmarkierung ("mais") setzt sie dann zu einem Aktivitätswechsel an, offenbar zu einer Problemdarstellung: "mais pour être en en rè:gle' pour heu (?....)". CO unterbricht sie, setzt ein bestimmtes, noch nicht genanntes Detail (Kündigungs-

¹⁷⁸Aufschlußreich ist in dieser Hinsicht auch die Sequenz, in der CO den Briefentwurf schreibt (insb. 66-74). Er formuliert laut und äußert Details in einer Weise, mit der er implizit zu Bestätigung oder Präzisierung auffordert (Nennung eines Elements mit steigender Intonation und anschließender Pause), worauf DA mehrfach reagiert (67, 68, 69-70, 72). CO nimmt ihre Beiträge meist zur Kenntnis und setzt sie im Entwurf um (67-68, 72, 74). Im selben Rahmen weist er aber einen wiederholten Korrekturversuch DAs (68-70) mit dem Hinweis, es handle sich nur um einen Entwurf, recht grob zurück (69-71). Sein Verhalten ist also deutlich inkonsistent - es ermöglicht ihm aber, über den Gesprächsablauf zu bestimmen.

frist) per Nachfrage relevant (28: "i- vous a donné un congé") und geht dann direkt über zu einer fachlichen Schlußfolgerung und Kommentierung des Falles (die Kündigungsfrist unter diesen Umständen beträgt drei Monate; 29-35).

DA erhebt einen Einwand, setzt dann zu einer Fortsetzung an (35-36: "(mais) bon ben j= pars' l=mois prochain, . non mais c="). CO unterbricht erneut, kommentiert wieder die rechtliche Lage, wobei er andere Paragraphen zitiert, aber denselben Schluß formuliert: Der Vermieter kann drei Monatsmieten beanspruchen (36-46).

In Z. 45-49 stellt DA schließlich eine konkrete Frage (zu einem anderen Aspekt), die im folgenden ausführlich behandelt wird.

Nachdem dieses Thema endgültig abgeschlossen ist (107), versucht DA eine Initiative ("bon alors qu'est-ce que,"). Co unterbricht sie explizit und rethematisiert die Frage der Kündigungsfristen (107-108: "bon attendez alors, pour c=qui est du congé"), erörtert erneut die gesetzlichen Bestimmungen und kommt zu demselben Schluß wie vorher (108-115). Dann fokussiert er einen bestimmten Punkt: die konkreten Fristen, die DA einzuhalten habe, um die Drei-Monats-Frist zu wahren. Er führt diesen Punkt mit deutlichen Markierungen von Wichtigkeit aus (s.o.; 115-126).

In Z. 126ff kündigt DA nach einer Ratifizierung explizit einen Themenwechsel an ("main=nant y a encore autre chose,"). Sie formuliert eine Aussage und setzt nach einer kurzen Pause zur Fortsetzung an (127-128: "parce que alors i- ça il est pas franc hein l=propriétaire, . il a loué"). CO unterbricht erneut, um seine vorherigen Ausführungen zu präzisieren (128-131). Er interpretiert DAs Beitrag offensichtlich als Einwand zu seinen vorherigen Ausführungen,¹⁷⁹ und zwar als Formulierung einer Befürchtung, denn er betont besonders die Tatsache, daß sie mit dem angewiesenen Schritt abgesichert sei ("... comme ça vous avez la preuve' ...").

Die Fortsetzung des Gesprächs zeigt aber, daß DA die Aussage als Einleitung (abstract) intendiert hat. Die eigentlich wichtige Information liefert sie im Anschluß an COs Ausführungen nach: Der Vermieter hat das Haus einschließlich ihrer Wohnung bereits weitervermietet (131-135).

Diese Information behandelt CO nun tatsächlich als neu und relevant. Er versichert sich mit Rück- und Nachfragen (135, 135-136, 136-137); dann kommentiert er die Neuigkeit als unerwartbar (137-139: "ah ça c'est pas normal (..) y a que=que chose qui va pas").

Diese neue Information macht alle vorherigen Ausführungen COs zu Kündigungsfristen überflüssig, weil diese auf DAs Situation nicht zutreffen. CO macht dies in einer anschließenden fachlichen Kommentierung des Falles deutlich, die seinen vorherigen Ausführungen entgegensteht (139-140: "alors donc heu, vou- vous êtes sure' que, vous paierez pas les trois mois' là quand vous partez").

¹⁷⁹Das liegt möglicherweise daran, daß der thematische Stellenwert von DAs Beitrags nicht eindeutig ist; er enthält in der Tat anaphorische Elemente, d.h. Andeutungen von Rückbezug (parce que, ça) und kann deshalb als Kommentar zum vorhergehenden Punkt verstanden werden (wogegen allerdings die ausdrückliche Ankündigung

Anschließend kommentiert er nochmals diese neuen Fakten: "ah oui' alors comme ça' j=comprends mieux' mais . ça j'avoue qu= (..) c'est pas tellement orthodoxe' ..." (155ff). Er läßt anklingen, daß ihm diese entscheidende Information gefehlt hat und daß diese so unerwartbar ist, daß er sie auch nicht ahnen konnte, und rechtfertigt so implizit die Tatsache, daß er unzutreffende Ratschläge gegeben hat. Damit zeigt er auch, daß es seine Aufgabe ist, nicht irgendeinen, sondern adäquaten und relevanten Rat zu geben, und daß eine Fehleinschätzung eine potentielle Gefahr für sein Experten-Image darstellt. Indem er auf die Neuigkeit sofort wieder mit Experten-Aktivitäten reagiert, bringt er aber gleichzeitig zum Ausdruck, daß die grundlegende Situationsdefinition von dem Vorfall unberührt bleibt.

Ogleich also ein großer Teil von COs Ausführungen und Ratschlägen für DAs Situation nicht zutrifft und keinen Wissensbedarf ihrerseits bearbeitet, weist DA diese Aktivitäten nicht ausdrücklich zurück oder behandelt sie deutlich oder explizit als irrelevant, und sie versucht nicht massiv, ihre eigenen Fragen oder Aspekte durchzusetzen. Gelegentlich ratifiziert sie COs Ausführungen äußerst sparsam (in Z. 29-45 ein einziges Mal), doch ratifiziert sie insgesamt eher selten. Manchmal reagiert sie auf (nicht relevante) Erklärungen ausführlicher, ohne jedoch die Informationen als neu und relevant darzustellen, wie beispielsweise mit der Reformulierung "ah quand j=pars hein moi j=lui paye pas les trois mois hein," (141-142), mit der sie dies als ihre eigene Stellungnahme formuliert.

Zudem ratifiziert DA aber gelegentlich nicht angeforderte Ausführungen COs ebenso wie angeforderte auch explizit. Das ist offenbar u.a. darauf zurückzuführen, daß CO die Ratifizierung seiner Ausführungen auch indirekt einfordert. Als DA nach seiner längeren Ausführung zur Wahrung der Kündigungsfristen (108-126) an einer Stelle partiell ratifiziert (den Rat, ihren Auszug per Einschreiben anzukündigen - wie sich rückblickend herausstellt, die einzige für sie relevante Information), insistiert er weiter auf dem nicht ratifizierten Detail der Fristen (121-126). DA zeigt währenddessen zwei Ansätze zu einer Thematisierung (122: "bon alors main=nant", 123: "oui main=nant"), kann diese aber erst in Z. 126 durchsetzen, nachdem sie deutlicher mit "d'accord," ratifiziert hat.

Auch in Z. 129-130 ratifiziert sie COs erneute Ausführung eines bereits genannten Details explizit, bevor sie mit einem "pa:=ce que"-Anschluß ihre eigene Information anbringt (vgl. auch in Z. 46 die Durchsetzung eines eigenen Themas mit "parce que"-Anschluß).

DA verwendet Ratifizierungen und explizite Bestätigungen (sowie "parce que"-Anschlüsse) offenbar taktisch, um eine Möglichkeit zu erhalten, ihre eigenen Beiträge durchzusetzen. Ähnlich setzt sie in Z. 103ff den wiederholten Kommentar "ben c'est pour ça qu=j=viens vous d=mander" ein, mit dem sie in genereller Weise die Relevanz der Experten-Aktivitäten darstellt, bevor sie in derselben Struktur einen Kommentar anschließt ("c'est pour ça' que: là j'ai envoyé le: le chèque ...") und schließlich einen Themen- und Aktivitätswechsel versucht (107: "bon alors qu'est-ce que,").

DA stellt aber nicht nur an keiner Stelle die Relevanz der Experten-Aktivitäten offen in Frage, sondern sie bestätigt mit den expliziten globalen Verbalisierungen des Interaktionsanliegens (s.o.) ebenso wie mit ihren Ratifizierungen immer wieder die Gültigkeit der zugrundeliegenden Rollenverteilung und der Konversationsaufgabe. (In Z. 170-175 unterbricht sie beispielsweise, als sie den Turn bereits hat, ihre Äußerung, um explizit zu ratifizieren: "bon alors maintenant quand euh j=vais oui d'accord, quand j=vais ... est-ce que j=lui ... parce que ...".)

3.7.3 Résumé

Die TeilnehmerInnen behandeln in diesem Gespräch die Vermittlung von Fachwissen über Mietrecht mit dem Ziel, weiteres praktisches Handeln festzulegen, als Konversationsaufgabe. DA stellt sich dabei als Nichtexpertin und als Ratsuchende dar, CO übernimmt die Rolle eines Ratgebers und zeigt sich als Experte, der differenziertes Wissen und auch Metawissen über dieses Gebiet (welche Informationen relevant sind und wo sie zu finden sind) sowie fachsprachliche Kompetenz besitzt.

Die GesprächspartnerInnen kontextualisieren für die Interaktion einen institutionellen Zusammenhang. Durch institutionenspezifische Handlungen und Formeln (nach Nothdurft (1994:34ff) Schlüsselsymbole für eine aufwandsarme Herstellung der Situation,), die Art der Identifizierung und den direkten Einstieg in das Geschehen zeigen sie sich gegenseitig die vom institutionellen Setting bereitgestellten Rollen als für die Interaktion gültig an. Mit dieser übereinstimmenden und festen Vorstellung des Gesprächsrahmens treten die TeilnehmerInnen offensichtlich bereits in die Interaktion ein. Die Kontextualisierung des institutionellen Rahmens entlastet sie von einer eigenen Aushandlung und Festlegung interaktionsrelevanter Faktoren (Reitemeier 1994:234ff).

Der Experte behandelt es als seine Aufgabe, die Fragen seiner Gesprächspartnerin zu beantworten und ihr Ratschläge und Anweisungen für ihr weiteres Handeln und auch konkrete Hilfestellung (Briefentwurf) zu geben, sie aber darüber hinaus auf potentielle Probleme hinzuweisen, die sie selbst nicht thematisiert. Er legt die Relevanz von Aspekten für die Konversationsaufgabe fest. Seine Aufgabe, für die Probleme seiner Partnerin fachlichen Rat zu geben, hat er offenbar so präsent, daß er praktisch jeden Ansatz von Fallinformation bereits als Problempräsentation interpretiert. Das führt dazu, daß er gelegentlich Wissen ausbreitet und fachlichen Rat erteilt, der kein Informationsbedürfnis seiner Partnerin trifft bzw. für ihre Situation nicht zutrifft. Mit einer Rechtfertigung unangemessener Ausführungen macht er deutlich, daß er "verpflichtet" ist, adäquaten und relevanten Rat zu geben, und dass unbrauchbare Ratschläge sein Image als Experte gefährden.

CO übernimmt die Strukturierung der Interaktion. Häufig ignoriert er Äußerungen und Initiativen seiner Gesprächspartnerin oder weist sie sogar explizit zurück; er legt DA im wesentlichen auf ein reaktives Gesprächsverhalten fest.

DA akzeptiert seine Aktivitäten und behandelt seine Ausführungen nie deutlich als irrelevant. Sie setzt ihre eigenen Fragen und Relevanzsetzungen gelegentlich "taktisch" durch. Mit ihrem Gesprächsverhalten bestätigt sie immer wieder die Gültigkeit der zugrundeliegenden Situationsdefinition.

Schließlich behandeln die InteraktantInnen es als das Recht des Experten, seine (Experten-)Aktivitäten ungestört durchzuführen, bevor eine andere Aktivität in Gang gesetzt werden kann. Das Gespräch zeigt auch, wie CO dieses Recht strategisch zur Gesprächsstrukturierung einsetzt.¹⁸⁰

Bei dieser Interaktion handelt es sich um ein zielorientiertes Gespräch, und anders als in einigen anderen analysierten Gesprächen ist das Interesse von DA am Resultat kein akademisches oder theoretisches, sondern ausgesprochen praktisch motiviert: Sie braucht bestimmte Informationen, um ganz konkrete Probleme zu lösen und sich vor materiellen Schäden zu schützen.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich DAs Gesprächsverhalten (Akzeptieren ständiger Unterbrechungen durch ihren Gesprächspartner, "taktische", unauffällige Durchsetzung ihrer eigenen Relevanzen und ihr gleichzeitiges Bemühen um die Bestätigung der Situationsdefinition). Da sie am Resultat interessiert ist, kann sie es vermutlich nicht riskieren, durch lokale Zurückweisung von Aktivitäten ihres Gesprächspartners die Grundlage der Interaktion in Frage zu stellen und damit möglicherweise ein Scheitern der Interaktion zu riskieren. (CO hingegen kann sich ein ansatzweise konfrontatives Gesprächsverhalten offenbar durchaus leisten; er hat nichts (zumindest nichts Konkretes) zu verlieren.)

3.8 "Hallo, wie geht's?"

3.8.1 Allgemeines zum Material

Bei "Hallo, wie geht's?" (HALLO) handelt es sich um eine Informationsreihe im Fernsehen zum Thema Gesundheit. Thema der einzelnen 15minütigen Sendungen ist jeweils eine bestimmte Krankheit, im vorliegenden Fall "Herzinfarkt bei Frauen".

Die Sendung ist folgendermaßen aufgebaut: Eine Moderatorin führt mit generellen Informationen in das Thema und die Problematik ein (2-4). Dann formuliert sie das Anliegen der aktuellen Sendung sowie das Vorgehen: "wir wolln heute' anhand verschIEDner beispiele' . die hIntergründe des herzinfarktes bei frau' beleuchtn," (4-6).

In der Folge wechselt die Sendung zwischen Filmeinblendungen (7-60, 95-133, 170-185) und Studiosituation (61-94, 134-169, 186-209). In den Filmbeiträgen wird jeweils der Krankheitsfall einer konkreten Person dargestellt; sie sind zusammengeschnitten aus verschiedenen Situationen, die die Betroffenen zeigen und aus dem "Off" kommentiert werden, und

¹⁸⁰Ein vergleichbares Verfahren konnten wir bereits bei Isadora in dem Gespräch "es war einmal" beobachten (s.o. Kap. 2.7).

Äußerungen dieser Personen, die offensichtlich aus Interviews stammen. Die Studiosituationen bestehen aus Gesprächen zwischen der Moderatorin (Mo) und einer "Expertin zum Thema" (CH, s.u.).

3.8.2 Die beteiligten Personen und ihre Positionen

3.8.2.1 Die Patientinnen

Beispiel 3.12 : HALLO 8-28

- 8 KW: rEgina' pollovY, . . der industriekauffrau' merkt man heute nicht mehr an, daß sie
9 bereits einen hERzinfarkt, erlebt hat .
- 10 RP: bei meinem herzinfarkt war ich zweindreißich jahre alt . und es gab eigentlich keine
11 vorankündigung, es gab schOn mal . n: druck aufer brust' aber da ich äh: mich mit
12 herzkrankheitn überhAUpt noch nicht ausnandergesetzt hatt' . öh: . konnt ich das
13 Überhaupt nich einordnen, . und dann:' passierte es halt morgens beim einkaufn' daß
14 ich ein: massivn schmERz in der brust <* Großaufnahme RP *> bekam . öh: wo
15 also für mich klar war' daß das: öh: . ja was ERnsthafte is, was halt nich/ nIcht
16 einfach so weggeht' und
- 17 <Schnitt>
- 18 RP: als ich ins kranknhaus kam . öh warn die ärzte ziemlich ratlos' . es war pfingstn' es
19 war zum einn ne notbesatzung' öh: es wurde diagnostiziert ich kschi/ wär
20 unterzuckert' . . ich könnte: probleme mit der schIlddrüse habm: ich könnte
21 mAgnprobleme habm all die untersuchungn solltn nAch pfingstn angestellt werd'n .
22 öh: auf . hERz herzinfarkt' . kam niemand, <Schnitt> . zwei tage später' bekam
23 ich einn . massIvn herzanfall' . ekg wurde gemAcht' und DA wurde dann öh
24 festgestellt daß ich halt . einn infarkt . erlittn hatte' . ich wurde auf die
25 intensivstation gelegt und dAnn: kam . dieser ganze apparat in bewegung, für die
26 Ärzte wars bis dAhin' . selbst als sie auf dem . Echo . sehn konntn daß ein infarkt
27 . öh . passIert war' . war=s für die ärzte vollkomm abwegich daß ich' im alter von
28 zweindreißich jahn als frau . . überhaupt ein infarkt öh erleidn kann,

In diesem ersten Filmbeitrag wird die im Bild sichtbare Person (RP) mit Namen und Beruf eingeführt und mit dem Verweis auf ein entsprechendes Ereignis (8-9) als Betroffene der Krankheit dargestellt.

In ihren eingeblendeten Redebeiträgen schildert RP die Umstände ihres Herzinfarktes (10-28). Sie macht deutlich, daß sie ein konkretes Ereignis aus ihrer eigenen Vergangenheit wiedergibt (Bezugnahme auf einen konkreten Zeitpunkt, Einführung konkreter Personen, Tempus), und stellt sich so auch selbst als Betroffene dar.

In weiteren Beiträgen (35-42) schildert RP die Konsequenzen des Ereignisses für ihren Lebensalltag und (nach einer Einführung dieses Teilthemas durch die Kommentatorin, 44-46)

ihre persönliche Lebenssituation vor und nach dem Infarkt (48-60). Auch hier bleibt sie meist in der konkreten Darstellung ihrer persönlichen Situation (ich, meine ...). Unklar ist in dieser Hinsicht der Äußerungsteil "det is schwer (..) Innerhalb der familie umzusetzen," (37-38), bei dem nicht eindeutig ist, ob sie lediglich ihre eigene Situation kommentiert oder dies generalisiert. In Z. 50ff leitet sie von der Darstellung ihrer eigenen Situation ("... innerlich' . hab ich mich nIch, entspannt") in eine Generalisierung über, die sie als persönliche Ansicht formuliert: "und ich denk dAs is' is der punkt' . daß es einfach nicht bewUßt wird, . DAß man sich nIcht mehr entspannt, . selbst im schlaf' kommt der körper halt nich zur ruhe,". Dann geht sie zur Schilderung ihres persönlichen Erlebens zurück (52ff: "von DAher hab ich den herzinfarkt ...").

Im Rahmen ihrer Redebeiträge äußert RP u.a., daß sie nicht in der Lage gewesen sei, die ersten Symptome als Anzeichen für einen Herzinfarkt zu deuten. Sie begründet dies damit, daß sie sich bis dahin mit der Problematik noch nicht befaßt hatte (11-13: "da ich äh: mich mit herzkrankheitn überhAUpt noch nicht ausnandergesetzt hatt' . öh: . konnt ich das Überhaupt nich einordnen,").

In ihren Ausführungen verwendet RP gelegentlich medizinische Fachausdrücke, ohne sie in irgendeiner Weise zu markieren (19 "diagnostiziert", 20 "unterzuckert", 23 "ekg", 26 "Echo").

Vergleichbare Beobachtungen lassen sich hinsichtlich der beiden anderen in der Sendung vorgestellten Patientinnen machen. Als Mo in Z. 93-94 vom Studiogespräch in einen weiteren Filmbeitrag überleitet, kategorisiert sie die Person, über die der Film berichtet (HW), als Betroffene: "auch frau willhelm' erlitt vor einign monatn' einn herzinfarkt' ..."; dies wird anschließend von der Film-Kommentatorin wieder aufgenommen (97-98: "... bis zu ihrem hERzinfarkt, ..."). Die Person, von der die dritte Filmeinblendung (170-185) handelt (XS), wird von Mo indirekt (168f: "'auch frau spieker' (..) ARbeitet wieder"¹⁸¹) und anschließend von der Kommentatorin expliziter (171: "(?...) spieker' ist nach ihm ,herzinfarkt' ...") als Betroffene eingeführt. Die Patientinnen selbst kommen ebenfalls mit Schilderungen ihrer individuellen Geschichte und Situation und ihres persönlichen Erlebens zu Wort (99-103, 105-109, 117-121, 126-129; 174-177, 179-180, 182-185). Auch sie verwenden in ihren Äußerungen gelegentlich medizinische Fachausdrücke in unmarkierter Weise (HW: 99 "stIller herzinfarkt", 100 "sympTome"; XS: 183 "belAstungsekagee").

Exemplarischer Status der Patientinnen bzw. ihrer Krankheitsgeschichten

In der Einleitung der Sendung weist Mo mit "anhand verschIEDner beispiele" in genereller Weise (5) den Krankheitsgeschichten konkreter Personen einen exemplarischen Status bei der Behandlung des Themas zu. Diese Beispielhaftigkeit der Krankheitsfälle oder einzelner Aspekte daraus stellen Mo und CH in ihren Beiträgen auch lokal dar. So nimmt Mo in ihrer Frage

¹⁸¹MO knüpft hier thematisch an das Studiogespräch an, in dem der Wiedereinstieg in den Beruf nach einem Herzinfarkt behandelt wurde.

"wOran liegt es daß man bei fraun' besonders . bei jÜNgern fraun nIcht so schnell einn infarkt vermutet," (63-65) einen Aspekt aus der Krankheitsgeschichte der ersten Patientin (Z. 22, 26-28) auf und generalisiert ihn. CH markiert in Z. 137-140 den exemplarischen Status eines Falles deutlich, indem sie diesen konkret kommentiert und dabei direkt in eine generalisierte Aussage übergeht ("s war das rAUchn' . s war die zUckerkrankheit und gANz häufig kommt ebn noch . fEttstoffwechslstörung CHolesterin TRIGlyzeride . HOchdruck, . beWEgungsmangl hinzu,"). Auf Mos allgemein gestellte Frage "woRAUF kommt es denn: zuSAmmfassnd' NACH' dieser rehabilitationsphase An," (187) hin bezieht sich CH zunächst explizit auf die gezeigten Fälle, bevor sie in generalisierter Form (Infinitivkonstruktionen) antwortet: "das ham die drei patientinn . einglich wUNderschön gezeigt, . . nIch mehr zu ...".

Mit dieser letzten Äußerung tut CH aber noch etwas anderes. Sie formuliert die Beteiligung der Patientinnen an der Behandlung des Themas aktiv ("das haben die drei patientinn (..) gezeigt,"; vgl. auch ihre Einleitung eines Fallkommentars in Z. 137: "frau (?..) hat es sELber gesacht,"). Damit weist sie den Patientinnen implizit eine Kompetenz zu, die über die reine Kenntnis des erlebten Ereignisses hinausgeht; sie unterstellt ihnen indirekt auch einen Einblick in medizinische Zusammenhänge (zumindest hinsichtlich des eigenen Falles) sowie die Fähigkeit, solche darzustellen.

Patientinnen: Zusammenfassung

Die betreffenden Personen werden durch Informationen, die über sie gegeben werden, und durch Äußerungen, die von ihnen wiedergegeben werden, als Betroffene der behandelten Krankheit dargestellt. Ihnen wird in erster Linie die Kenntnis der faktischen Ereignisse und ihrer emotionalen Wahrnehmung der Situation ("partikulares Erlebnisswissen", Ehlich & Rehbein 1977) zugeschrieben. Darüber hinaus werden ihre Einzelfälle oder einzelne Aspekte daraus bei der Behandlung der Thematik als exemplarisch, d.h. als generalisierbar dargestellt. Eine Patientin generalisiert einen Aspekt ihrer individuellen Krankheitsgeschichte und stellt damit punktuell die Fähigkeit zu allgemeiner Einschätzung dar. Die Expertin unterstellt den Betroffenen implizit einen solchen generelleren Einblick in medizinisch-therapeutische Zusammenhänge (Ursachen, Behandlung). Sie führt dies offenbar auf deren Situation als Betroffene zurück. Dem entspricht die von einer Patientin zum Ausdruck gebrachte Einstellung, daß eine gewisse Kompetenz (Deutung der Symptome) aus der Beschäftigung mit der Sache resultiert.

Die Patientinnen zeigen zudem gelegentlich fachsprachliche Kompetenz, indem sie in ihren Äußerungen Fachausdrücke unmarkiert und wie selbstverständlich verwenden.

3.8.2.2 CH: Die Expertin

CH wird im direkten Gespräch (mit Mo) gezeigt (Studiogespräche: 61-94, 134-169, 186-209). Beim Szenenwechsel vom ersten Filmbeitrag ins Studio ist sie dort anwesend.

Beispiel 3.13 : HALLO 62-76

- 62 Mo: expERTin' zu diesm thema' heute bei uns im studio' ist frau doktor hAlhuber' .
 63 ärztliche: direktorin' der herzkreIslaufklinik . bad . berleburg . (ea) wOran liegt es
 64 daß man bei fraun' besonders . bei jÜNgern frau nIcht so schnell einn infarkt
 65 vermutet,
 66 CH: . . der herzinfarkt ist bei der < * Insert-Einblendung: "Dr. Carola Halhuber - Herz-
 67 Spezialistin * > jÜNgeren frau ebm doch sEhr viel seltener, als beim mann' . als
 68 dem tYpischn infarktpatientn . frau denkn sELber . nicht daran' + daß sie einn
 69 infarkt habm KÖnnten . und wir ärzte tun es AUch, nicht . möglicherwei:se ist die
 70 symptoMATik, sind also die beschwERdn, . des infarktes bei der . jungen frau . und
 71 der älteren frau . ein wenig ANders, als beim mann . häufiger . Eher einmal
 72 BAUCHbeschwerdn, . als brUstkorbbeschwerdn' . und vielleicht ÄUßern frau'
 73 diese beschwerdn auch Anders als männer,
 74 Mo: mh' . wie wIchtig ist denn die schnelle diagnose bei einem herzinfarkt,
 75 CH: die is UNgeheuer, wichtig' . weil man: . wenn man schnEIl genug im krANknhau
 76 ist' . das: geRINNsl, . das das herzkranzgefäß verschlOssn hat' . AUflösn kann, [...]

Mo stellt CH vor, indem sie sie explizit als Expertin kategorisiert und dies mit dem Anführen eines Titels und einer thematisch relevanten beruflichen Position begründet bzw. unterstützt (62-63).¹⁸² Sie stellt in ihrer Äußerung explizit die Relevanz dieser Expertise für den aktuellen Anlaß her. Als CH zum ersten Mal das Wort ergreift, wird im Fernsbild das Insert "Dr. Carola Halhuber - Herz-Spezialistin" eingeblendet, das sie ebenfalls als Expertin - für ein relevantes medizinisches Spezialgebiet - klassifiziert.¹⁸³

Mit ihrer anschließenden Frage (63-65) thematisiert Mo einen bestimmten Aspekt und fordert ihre Gesprächspartnerin zu einer Erörterung der Zusammenhänge oder Hintergründe auf. Damit impliziert sie CHs höhere Kompetenz und weist ihr die Rolle einer Expertin zu.

CH beantwortet im folgenden die gestellte Frage (66-73). Sie führt in assertiver und generalisierter Form allgemeine Zusammenhänge aus (Präsens; "bei der jÜNgeren frau ... beim mann ... tYpischn infarktpatientn ... frau ..." usw.). Damit stellt sie Kompetenz dar, bestätigt also die ihr zugewiesene Expertinnen-Position und agiert eine entsprechende Rolle aus.

¹⁸²Eberle nennt als Verfahren der Darstellung von Expertenschaft (in schriftlichen Texten) ebenfalls insbesondere akademische Titel, berufliche Erfahrung und institutionelle Verankerung (1994:140). Ebenso Honer, nach der mit dem Titel die "(gesellschaftlich anerkannte) professionelle Autorität ... markiert wird ..., die seinen Worten ein besonderes, vertrauensbildendes Gewicht verleiht" (1994:48).

¹⁸³Dasselbe Insert wird in jeder weiteren Studioszene jeweils bei CHs erstem Wortbeitrag wiederholt.

Eine solche Frage-Antwort-Struktur behalten die Interaktantinnen im weiteren Verlauf dieses Gesprächs ebenso wie in den beiden folgenden Studiogesprächen bei. Mo stellt CH Fragen, mit denen sie präzise Ausschnitte aus dem Thema vorgibt (74, s.o. Bsp. 3.13; 80, 86-86, 135, 141-142, 157-158, 187, 198), und weist ihr so eine Expertinnen-Rolle zu; CH antwortet, indem sie Faktenwissen präsentiert und damit die ihr zugewiesene höhere Kompetenz bestätigt und eine Expertinnen -Rolle übernimmt.

Im Gespräch geben die Teilnehmerinnen noch weitere accounts für CHs Position. CH kategorisiert sich an einer Stelle selbst als zu einer bestimmten Berufsgruppe gehörig (69: "wir ärzte"). Damit aktualisiert sie die bereits zu Anfang von Mo gegebene Information.

In Z. 135 stellt Mo eine Frage zum zuvor im Film gezeigten Krankheitsfall: "wO lag denn bei frau willhelm das infarkt,risiko". Damit zielt sie auf eine spezifische Fachkompetenz ab: Sie fordert CH sozusagen zu einer Diagnose auf, d.h. zu einer category-bound activity (Sacks), die sehr eindeutig mit einem medizinisch-therapeutischen Berufsstand assoziiert ist.

CH reagiert zunächst mit einem Meta-Kommentar: "da muß ich ja beinah die ärztliche schwEIgepflicht, brechn wenn ich das beantworte" (136-137). Sie verweist auf ein Berufsethos, das zwar keine Aktivität, aber ebenfalls "category-bound" ist, und benennt die entsprechende category dabei explizit.¹⁸⁴

In der Ausleitung der Sendung verwendet Mo wieder den Titel, als sie ihre Gesprächspartnerin namentlich anredet (207: "vieln dank frau doktor halhuber").

Mit Formulierungen wie "wEnn man aber nun heute doch schon so viel wEIB," (Mo in Z. 86) und "wir wIssn ja heute daß ..." (CH in Z. 162f) weisen die Gesprächspartnerinnen CH zudem explizit als "Wissende" aus.

CH formuliert ihre Ausführungen zumeist assertiv, als feststehende Fakten. Manchmal verwendet sie aber auch andere Markierungen. Im Rahmen ihrer Antwort auf Mos erste Frage (s.o. Bsp. 13) verwendet sie zweimal modale Adverbien (69 "möglicherwei:se", 72 "vielleicht"). Prosodisch gibt sie allerdings keine Anzeichen von Unsicherheit. Vielmehr äußert sie hier als Expertin eine fundierte Hypothese. Sie macht deutlich, daß sie auch die Verlässlichkeit des Wissens einschätzen kann, und stellt so Bewertungskompetenz dar. Hier kommt zudem die Relativität lokaler Kompetenzdarstellungen zum Tragen: Im Gegensatz zu Mo, die eine offene Frage stellt, ist CH in der Lage, Hypothesen zu bilden.

Zweimal führt CH Quellen für ihre Aussagen an. Als sie die Frage "wann Ist denn, (..) berUfliche tätichkeit ein risikofaktor," (144ff) erörtert, leitet sie ihre Ausführungen ein mit "das

¹⁸⁴CH löst das Problem des Berufsethos in der Folge dadurch, daß sie ihre "Diagnose" vorgreifend als Reformulierung von Aussagen der Patientin darstellt (137: "frau (?..) hat es sELber gesacht,"), bevor sie sie ausführt. (Es handelt sich tatsächlich um eine *Darstellung*: Die Patientin hat diese Aussagen nicht getätigt, sondern die Kommentatorin hat es indirekt getan.) Damit, daß sie das Problem erst löst, bevor sie fortfährt, zeigt CH, daß sie diese Verpflichtung ernstnimmt, und unterstreicht damit in gewisser Weise ihre berufliche Position.

hat man in der gANzn welt . sOrgfältich untersUcht, und man wEIB' ..." (145). Mit diesem Verweis auf gründliche Recherchen stützt sie die Glaubwürdigkeit ihrer Aussagen und ihrer Schlußfolgerung (vgl. Pomerantz 1984) und zeigt zudem auch hier ihr Wissen.

Vergleichbar ist ihr Gesprächsbeitrag in Z. 190-197. CH erörtert Fragen der Bewältigung der Krankheit, thematisiert dabei "ambulante: . hERzgruppe," (192) und stützt wiederum die eingebrachte Information, indem sie Bezug auf eine externe Quelle nimmt: "eine: . NEUe berLIner . untersUchung hat gezeit' ..."; "man hat zEIGN könn ..." (190-191, 195). Im folgenden verknüpft sie diese Ausführungen mit einem "Aufruf" (wie Mo es anschließend explizit formuliert: "sozusagn ein AUfruf eine derartige gruppe ins ,lebm zu rufn"), den sie als persönliche Meinung formuliert (199: "ich glaube", 201 "ich denke").

Durch das Heranziehen von Quellen macht CH deutlich, daß ihre Aussagen in diesen beiden Fällen einer zusätzlichen Stützung bedürfen, obwohl sie als Expertin spricht.

Im ersten Fall gibt der Gesprächskontext Aufschluß über den Grund dafür. Mo hat zuvor auf ihre gestellte Frage eine (provokative) hypothetische Antwort angeboten: "wie sIEht es aus wenn: der beruf' zum risikofaktor wIrd, heißt das dann man muß den beruf an den nagel hängen und zurückkehrn zu haushalt und familie" (141-142).¹⁸⁵ CH kommentiert im folgenden diese potentielle Antwort als mögliche und (offenbar von Fachleuten) gelegentlich vertretene Ansicht und weist sie gleichzeitig explizit zurück: "das wird den frauen MANCHmal sO gesagt, . und das is SIcherlich . GENerell sO nicht RIchtich," (143-144). Hier geht es also offensichtlich um kontroverse Meinungen *unter ExpertInnen*. Das heißt: Auch Fachleute müssen für ihre jeweilige Ansicht argumentieren.

Im zweiten Fall liegt das Problem vermutlich in der Perspektive auf die Sache. CH spricht über die Bewältigung der Krankheit *nach* der Rehabilitationsphase, also über etwas, das nicht in medizinischer Hand, sondern im Verantwortungsbereich der PatientInnen selbst liegt. Mit den 'ambulanten Herzgruppen' thematisiert sie einen emotionalen Aspekt der Bewältigung. Dies ist eine Frage, die eher aus der Sicht von Betroffenen zu erörtern wäre und die sie aus ihrer medizinischen Perspektive nicht wirklich beurteilen kann. Gleichzeitig macht sie deutlich, daß ihr diese Empfehlung sehr wichtig ist, was offenbar eine Stützung ihrer Einschätzung erforderlich macht.¹⁸⁶

In ihren Beiträgen zeigt CH verschiedene Umgangsweisen mit fachsprachlichen Ausdrücken. Gelegentlich verwendet sie Fachbegriffe, ohne sie zu markieren oder weiter zu bearbeiten (76

¹⁸⁵Hinweise darauf, daß diese mögliche Antwort provokativ gemeint ist, geben die umgangssprachliche Wendung "beruf an den nagel hängn" und die klassische Klischeeformel "zurück(kehrn) zu haushalt und familie", die dem Selbstverständnis moderner Frauen krass widerspricht.

¹⁸⁶Daß der "Aufruf" an dieser Stelle CHs vordringliches Anliegen ist, wird daran deutlich, daß sie Mos Nachfrage "Gibt es..." (198) gar nicht beantwortet, sondern die Gelegenheit zu einer Bewertung nutzt (199ff: "... das wäre schÖn ...").

"geRINNsI", "herzkranzgefäß", 83 "blUthochdruck", 84 "Fettstoffwechlstörungen", 138-139 "fettstoffwechlstörung CHolesterin TRIGlyzeride . HOchdruck, 164-165 "fORtschreitnde koronare hERzerkrankung"). Sie zeigt damit ihre eigene fachsprachliche Kompetenz und unterstellt gleichzeitig, daß ihre AdressatInnen diese Begriffe für den kommunikativen Zusammenhang hinreichend verstehen.

Manchmal verwendet CH von vornherein einen alltagssprachlichen Begriff, für den es fachsprachliche Bezeichnungen gibt (83 "ZUckerkrankheit"); auch dies markiert sie nicht in irgendeiner Weise.

Zuweilen übersetzt sie aber auch Fachbegriffe, die sie verwendet, anschließend direkt in alltagssprachliche(re) Ausdrücke: "ist die symptoMATik, sind also die beschwERdn," (70); "die frÜHdiagnose, die sofortige erKENnung," (79). Damit unterstellt sie ihren AdressatInnen geringere fachsprachliche Kompetenz und markiert so Kompetenzunterschiede.

Expertin: Zusammenfassung

Die Position der Expertin wird eingangs dadurch konstituiert, daß die betreffende Person explizit als Expertin kategorisiert wird; diese Zuschreibung wird gestützt durch die Angabe einer relevanten beruflichen Position und eines Titels. Diese Positionszuweisung wird im Verlauf des Gesprächs durch explizite Kategorisierung, Thematisierung von "category-bound activities" und Formulierungen, die diese Person einer Gruppe von "Wissenden" zuweisen, kontinuierlich bestätigt.

Die Kompetenz, die der Expertin durch Fragen zugeschrieben wird und die sie mit ihren Ausführungen bestätigt, betrifft die Fähigkeit zur medizinischen Einschätzung von Krankheitsfällen (Diagnose) sowie Wissen über generelle medizinische Fakten, Hintergründe und Zusammenhänge. Daneben zeigt die Expertin auch ihre Beurteilungskompetenz hinsichtlich der Verlässlichkeit fachlicher Wissensbestände.

Die Expertin verwendet in demselben Rahmen fachsprachliche Ausdrücke in zwei unterschiedlichen Weisen: entweder ohne Markierung und weitere Bearbeitung (womit sie die Fähigkeit ihrer AdressatInnen unterstellt, diese hinreichend zu verstehen) oder mit alltagssprachlicher Reformulierung und Erklärung (womit sie Kompetenzunterschiede konstituiert).

Die Expertin formuliert ihre Ausführungen meist als sichere Faktenaussagen, die durch ihre Position als Expertin hinreichend gesichert sind. Gelegentlich stützt sie ihre Aussagen aber, indem sie zusätzlich externe Quellen anführt. Sie macht in diesen Fällen deutlich, daß ihre Aussagen nicht zwangsläufig durch die AutorInnenschaft legitimiert sind.

In dieser Weise markiert die Expertin eine Aussage aus der Betroffenen-Perspektive und zeigt damit, daß diese ihr (auch) als medizinischer Expertin nicht zustehen.

Zusätzliche Argumente für ihre Aussagen verwendet die Expertin auch, wenn unter ExpertInnen offensichtlich unterschiedliche Meinungen zu einer Frage existieren und daher die ExpertInnen-Position allein nicht ausreicht, um die Glaubwürdigkeit der Aussage zu gewährleisten.

3.8.2.3 Die Moderatorin

Mo agiert in dieser Sendung auf zwei Ebenen: In der An- und Abmoderation der Sendung, bei der Vorstellung des Studiogastes sowie bei den Überleitungen in die Filmbeiträge richtet sie sich an das Fernsehpublikum, was sie durch Körperausrichtung und Blick in die Kamera deutlich macht. Während der Studiogespräche stellt sie sich mit Körperhaltung und Blickrichtung sowie mit ihren Äußerungen als Gesprächspartnerin CHs dar.

Zu Beginn der Sendung führt Mo in das Thema ein, indem sie dem Publikum allgemeine Informationen zur Problematik des Herzinfarktes bei Frauen gibt (s.o. Kap. 3.8.1): "der hERZinfarkt' galt . lANge zeit als tYpische ‚männerkrankheit . dabei' sind HEUte bereits ein drIttl aller betroffenen frAUn' . und besonders nAch den: wechseljahren' nimmt das infarktisiko zu," (2-4). Mit der anschließenden Formulierung der "Konversations"-Aufgabe "wir wolln (..) die hIntergründe ... beleuchtn," (4-6) markiert Mo für sich (bzw. für die unspezifizierte Gruppe, der sie sich zuordnet) nicht erkennbar eine bestimmte Kompetenz-Position zum Sachgebiet.

Für den Verlauf der Gespräche zwischen Mo und CH ist, wie bereits festgestellt (s.o. Kap. 3.8.2.2), eine Frage-Antwort-Struktur charakteristisch. Im Gespräch mit der Expertin übernimmt Mo insgesamt die Position geringerer Kompetenz und die Rolle einer Nichtexpertin. Sie stellt mit ihren Fragen jeweils ein konkretes Wissensdefizit und Informationsbedarf dar: "wo liegn gerade bei frau die rIsikofaktorn, fÜR einn infarkt" (80); "... warum wird dann das infarktisiko nich WEniger," (86-87); "wann Is es denn sinnvoll NACH' einm infarkt . die arbeit wieder AUfzuehm," (157-158); "woRAUF kommt es denn: ‚zuSAMmfassnd' NACH' dieser rehabilitationsphase An," (187); "wie siehts mit sElbsthilfegruppm aus' GIBt es etwas' in dieser art'" (198).

Auch die offene Frage "wo lag denn bei frau willhelm das infarkt,risiko" (135), mit der Mo ihre Gesprächspartnerin zu einer "Diagnose" des im Film dargestellten Falles auffordert (s.o.), enthält keine Informationen, mit denen Mo ihrerseits Wissen darstellt. In diesem Fall ist das auffällig, denn ein Teil der erfragten Informationen ging aus dem Filmbericht bereits hervor (was CH anschließend ja auch explizit äußert, s.o.), d.h. Mo hätte sie zumindest teilweise selbst liefern können.¹⁸⁷ Diese Aktivität, die medizinisch relevanten Informationen aus dem Filmbeitrag herauszufiltern und zu formulieren, weist sie aber CH zu. An dieser Stelle wird Mos Gesprächsrolle einer Wissensbedürftigen recht deutlich als *Darstellung* erkennbar.

In ihrem Beitrag in Z. 141-142 ("wie sIEht es aus wenn: der beruf' zum risikofaktor wIrd, heißt das dann man muß den beruf an den nagel hängen und zurückkehrn zu haushalt und familie") markiert Mo erst ein spezifisches Wissensdefizit und formuliert anschließend eine Hypothese,

¹⁸⁷Ich beschränke mich auf Wissensbestände, über die Mo *offensichtlich* bereits verfügen kann, als sie sie erfragt. Logische Überlegungen zur wahrscheinlichen Vorinformiertheit durch inhaltliche Vorbereitung auf die Sendung lasse ich beiseite.

stellt also Vorinformiertheit dar. Diese Hypothese wird aber anschließend von der Expertin explizit zurückgewiesen. Mo spielt hier sozusagen die Rolle einer falsch vorinformierten Nichtexpertin, deren Fehlannahme anschließend von der Expertin korrigiert wird. Das lokale Gesprächsanliegen ist offensichtlich die Richtigstellung einer Fehleinschätzung (die offenbar sowohl NichtexpertInnen als auch Fachleute haben können, s.o. Kap. 3.8.2.2), denn durch die provokative Antworthypothese und die explizite Zurückweisung wird die neue, "richtige" Information stark fokussiert.

Mit ihren Fragen in Z. 63-65 ("wOran liegt es daß man bei fraun' besonders . bei jÜNgern fraun ncht so schnell einn infarkt vermutet,"; s.o. Bsp. 13) und Z. 74 ("wie wIchtig ist denn die schnelle diagnose bei einem herzinfarkt,") strukturiert Mo ebenfalls das Gespräch, indem sie jeweils einen konkreten thematischen Rahmen vorgibt. Diese Fragen enthalten aber gleichzeitig Fakteninformationen, die im Rahmen der Sendung neu sind: im ersten Fall die Generalisierbarkeit eines Punktes aus dem zuvor filmisch dargestellten Krankheitsfall, im zweiten Fall die angedeutete Wichtigkeit einer schnellen Diagnose.

Dieses Einführen neuer Informationen (d.h. ihr entsprechendes Wissen) stellt Mo aber durch den Zuschnitt ihrer Äußerung nicht *dar* oder *heraus*, sondern sie leistet es unauffällig und sozusagen nebenbei (im Nebensatz bzw. implizit). Prominent in diesen Beiträgen ist dagegen der Zug des Erfragens von Informationen (Hauptsatz, Spitzenstellung), mit dem Mo ihre Rolle als Nichtwissende und CHs Rolle als Expertin deutlich herausstellt.¹⁸⁸

Moderatorin: Zusammenfassung

Mit Ein- und Ausleitung der Sendung, Vorstellen des Studiogastes und Überleitungen zwischen den einzelnen Teilen übernimmt Mo die Strukturierung der Sendung; zudem leistet sie die thematische Strukturierung im Gespräch mit der Expertin. Sie übernimmt also die Aufgaben einer Moderatorin und macht den Aufbau der Sendung für das Publikum verständlich.

Mo agiert in dieser Sendung in zwei unterschiedlichen Kompetenzrollen. Wenn sie sich an das Publikum richtet, stellt sie allgemeine Informationen zum behandelten Thema dar und präsentiert so Wissen. Im Gespräch mit der Expertin übernimmt sie die Rolle einer Nichtexpertin: Mit offenen Fragen stellt sie konkrete Wissensdefizite dar und schreibt ihrer Gesprächspartnerin die Kompetenz zu, diese Wissenslücken zu füllen. An einer Stelle übernimmt sie die Rolle einer falsch vorinformierten Nichtexpertin, deren Fehlannahme von der Expertin korrigiert wird.

Gelegentlich wird Mos konsequente Übernahme einer Nichtexpertinnen-Rolle *als Darstellung* erkennbar. So unterläßt sie im Gespräch mit der Expertin die Darstellung von Fakten (und damit von Wissen) auch, wenn sie dazu offensichtlich in der Lage wäre; wenn sie neue Informationen einbringt, so stellt sie diese Aktivität nicht heraus, sondern leistet sie unauffällig nebenbei,

¹⁸⁸Das ist keineswegs zwangsläufig: Es läßt sich ohne Mühe eine alternative Formulierung der Beiträge vorstellen, die nicht aufwendiger wäre, aber das Einbringen neuer Information als solches deutlicher herausstellte (für den ersten Fall etwa: 'Bei Frauen und besonders bei jüngeren Frauen wird allgemein nicht so schnell ein Infarkt

während in diesen Beiträgen ihre Darstellung als Nichtexpertin und die Ausweisung ihrer Gesprächspartnerin als Expertin deutlich ist.¹⁸⁹

3.8.3 Résumé und Gesamtbetrachtung

In dieser Sendung wird die Behandlung eines konkreten medizinischen Themas (Herzinfarkt bei Frauen) als Anliegen formuliert; der Verlauf der Sendung zeigt, daß es dabei um die Darstellung (Vermittlung) von Informationen und Zusammenhängen geht.

An dieser Wissensvermittlung als Ganzem werden mehrere Personen(-gruppen) beteiligt, denen unterschiedliche Positionen zum Fachgebiet zugeschrieben werden und die entsprechend unterschiedliche Positionen einnehmen.

Eine Teilnehmerin wird explizit als Expertin kategorisiert, was mit Verweis auf medizinischen Titel und relevante Berufsposition gestützt wird. Sie zeigt medizinisches Wissen über die Problematik, Zusammenhänge und Hintergründe der Krankheit, die Fähigkeit zur Diagnose von Krankheitsfällen sowie Metawissen (Wissen über relevante Quellen, Beurteilungskompetenz hinsichtlich der Verlässlichkeit des Fachwissens).

Mehrere Personen werden als Betroffene dargestellt, die die Krankheit erlitten haben. Ihnen wird in erster Linie partikulares Erlebniswissen, daneben aber aufgrund ihrer Betroffenheit auch Einblick in medizinisch-therapeutische Zusammenhänge und die Kenntnis verallgemeinerbarer Fakten zugeschrieben.

Eine Person - die die Aufgaben einer Moderation übernimmt - zeigt gelegentlich die Kenntnis allgemeiner Fakten, übernimmt aber insgesamt die Rolle einer Nichtexpertin des Sachgebietes, die teilweise über (manchmal falsches) Vorwissen verfügt.

Im Rahmen des allgemeinen Anliegens der Wissensvermittlung hat die Expertin die Aufgabe, die erfragten medizinischen Fakten und Zusammenhänge zu vermitteln.

Die Herzinfarkt-Patientinnen steuern zur Gesamtinformation in erster Linie die Schilderung krankheitsbezogener persönlicher Ereignisse und Empfindungen aus der Betroffenen-Perspektive, seltener auch generalisierte Einschätzungen oder Informationen bei.

Die Moderatorin hat bei der Wissensvermittlung zwei Aufgaben und Rollen: Gegenüber dem Publikum - d.h. bei direkter Adressierung der ZuschauerInnen) - stellt sie allgemeine Informationen zum Thema dar, mit denen sie in (Teil-)Themen einführt. Im Gespräch mit der Expertin übernimmt sie eine Nichtexpertinnen-Rolle: Sie "vertritt" sozusagen die nicht - oder falsch - informierten ZuschauerInnen und manifestiert stellvertretend für diesen Wissensbedarf.¹⁹⁰

vermutet. Woran liegt das?').

¹⁸⁹Vgl. Partheymüller (1994:138), die eine ähnliche Informationssendereihe untersucht hat und dies ebenfalls feststellt. Partheymüller zeigt die Methode der Moderatorin auf, eingeführte Sachverhalte als selbstverständlich bzw. dem geteilten Wissen zugehörig zu markieren und so das Einbringen neuer Informationen nicht deutlich zu machen.

¹⁹⁰Partheymüller (1994) hat eine medizinische Ratgeber-Fernsehsendung analysiert, in der MedizinerInnen von

Die Darstellung und Vermittlung der Sachverhalte wird also auf zwei Personen (CH und Mo) verteilt. Ein solcher "Vortrag mit verteilten Rollen" hat nach Partheymüller den Vorteil eines Vortrags, "einem relativ strikten propositionalen Gesamtplan" folgen zu können, während er gleichzeitig dessen Schwierigkeit löst, die Aufmerksamkeit des Publikums über längere Zeit zu sichern (1994:135).

Hier "verteilen" die Interaktantinnen aber nicht einfach die Fakteninformationen auf zwei Sprecherinnen, sondern sie zeigen insbesondere eine deutliche Arbeits- und Rollenteilung: Die Moderatorin entlastet die Expertin weitgehend von den strukturierenden Aufgaben (Etablierung von Teilthemen, Fokussierung und Relevanzsetzung von Aspekten), die Expertin konzentriert sich auf die detaillierte Darlegung des Fachwissens.

Eine weitere Funktion der Verteilung wird an der Stelle deutlich, wo offenbar eine (verbreitete) falsche Vorstellung ausgeräumt werden soll: Die "falsche" Information wird von der Moderatorin formuliert, die "richtige" von der Expertin. Die Arbeitsteilung ermöglicht es der Expertin, nur die wichtige, die "korrekte" Information auszuführen.¹⁹¹ Zudem kann auf diese Weise die offenbar unter ExpertInnen bestehende Uneinigkeit "inszeniert" werden.

Das untersuchte Material bestätigt die bereits früher getroffene Feststellung, daß die Zuweisung einer ExpertInnen-Position dazu dient, die Glaubwürdigkeit der Aussagen über das entsprechende Sachgebiet herzustellen: Aussagen, die die Expertin über ihr Fachgebiet macht, werden in der Regel nicht belegt, d.h. sie sind durch die AutorInnenschaft abgesichert und bedürfen keiner weiteren Stützung.

Wenn die Expertin Aussagen dennoch mit Quellen belegt, dann macht sie damit deutlich, daß eine zusätzliche Stützung erforderlich ist. Ein solcher Fall liegt z.B. vor, wenn unter ExpertInnen unterschiedliche Auffassungen zu einer Sache existieren, d.h. auch ExpertInnen für ihre Meinung argumentieren müssen.

Ein anderer Bereich, in dem die Expertin ihre Aussagen als nicht aufgrund ihrer Kompetenz-Position legitimiert ausweist, ist die "Innenansicht" der Krankheit aus der Perspektive der Betroffenen. Daran wird deutlich, daß den Betroffenen eine spezifische Kompetenz zugeschrieben wird, über die die medizinische Expertin trotz ihrer fachlichen Kompetenz nicht verfügt.

Dies spiegelt sich auch in der Einbindung von Fallschilderungen in die Sendung wider. Die konkreten Krankheitsfälle dienen der Illustration der medizinischen Sachverhalte; die Expertin nimmt daraus Fakten zu Krankheitsverlauf, Risikofaktoren, Behandlung auf und generalisiert sie. Schilderungen des Empfindens und Erlebens und der emotionalen Bewältigung der Krankheit werden jedoch ausschließlich von den Betroffenen selbst gemacht bzw. wiedergegeben. Es scheint also nicht nur bei medizinischen Fachinformationen, sondern auch

einer Moderatorin (die allerdings selbst Ärztin ist) befragt werden. Sie beschreibt die Rolle der Moderatorin als "Brücke" zwischen der Expertin und den ZuschauerInnen, deren Aufgabe es ist, Wissenslücken und Informationsbedarf der ZuschauerInnen zu antizipieren und das Gespräch an deren Interessen auszurichten (1994:132ff, 134).

¹⁹¹Das erinnert an die alte LehrerInnen-Maxime, niemals etwas Falsches an die Tafel zu schreiben.

im Hinblick auf diese spezifische Perspektive als für die Glaubwürdigkeit der Aussagen entscheidend zu gelten, daß die (funktional gesehen) "richtige" Person die richtigen Aussagen tätigt.

Daß im Rahmen der Sendung Betroffene häufig zu Wort kommen, zeigt zudem, daß die Darstellung dieser Perspektive als wichtiger Bestandteil umfassender Information, vielleicht als komplementär zu der Fachkenntnis der Expertin angesehen wird.

3.9 Schreinemakers live

3.9.1 Allgemeines zum Material

"Schreinemakers live" ist eine Fernseh-Talkshow. Im Rahmen der einzelnen Sendungen werden immer mehrere und ganz unterschiedliche Themen behandelt (im Gegensatz zu HALLO, wo ausschließlich medizinische Themen zur Sprache kommen). Das hier analysierte Material ist ein Ausschnitt aus einer solchen Sendung, ein Beitrag zum Thema "Herzinfarkt bei Frauen".

Nachdem die Moderatorin (MS) das Thema etabliert hat (2-7; s.u.), führt zunächst ein Film in die Problematik ein. Anschließend wird das Thema in einer live-Gesprächsrunde im Studio weiter behandelt.

Zum Charakter der Sendung

Die Sendung hat den Anspruch, ein breites Publikum über aktuelle Themen zu informieren. Daneben wird aber das Anliegen der Unterhaltung des Publikums auch im vorliegenden Sendebeitrag an vielen Stellen deutlich. Insbesondere fällt auf, daß hier die Dramatik von Sachverhalten oder Ereignissen stark herausgestellt wird (im Gegensatz etwa zu der ruhigen und sachlichen Information in HALLO, s.o. Kap. 3.8). So markiert MS bereits bei der Einführung des Themas die Neuigkeit und Unerwartbarkeit der Informationen: "hätten sies gewußt daß es ein leiden gibt an dem Viel viel mehr frauen erkranken und sterben als an krebs' (..) sie haben richtig gehört," (3-6). Der Beginn des einführenden Films (s.u.) zeigt einen Notarztwagen mit Blaulicht und Sirene, später überlegt von einer EKG-Anzeige mit entsprechendem Piepton, die schließlich in eine Flatline übergeht (8-9, 14). Im Studiogespräch mit einer Patientin (BN, 55-114) werden die Umstände des Infarkt-Ereignisses erheblich stärker fokussiert als etwa medizinische Aspekte; zudem wird die Dramatik des Ereignisses deutlich inszeniert: "ihren infarkt' hattn sie auf der straße' was schlimmer is, aber was ich noch schlimmer finde' so vonner vorstellung' . sie hattn ihr sÖHnchen dabei' sechs mOnate alt im kInderwagen' (..) un dann is man ja total hilflos' un wenn man auch noch n kleines wEsn hat das gar nix sagen kann' nix machn kann," (66-71); "ich meine wenn man v/ sich vOrstellt dat 'KANN man ja schon gar nich' . weil das so UNfaßbar is' . eine hALbe stunde . Todesangst 'Nicht nur um sich sElbst, sondern auch dieses kIEIne winzije kInd, dabei' . und NIemand hilft," (84-86); "und dann mit

som klein kINd (..) da kriegste natürlich die absolute panik" (104-105). Dabei spielt auch die Wortwahl eine Rolle: "tOdesursachen bei frauen" (2); "kAnn das ja praktisch schon (..) n TOdesurteil, für mich sein" (211) usw.

Aufschlußreich ist auch die Ausleitung des Sendungsabschnitts (228-252): Hier wird nochmals das dramatische Ereignis fokussiert, eine "Maxime" ("menschn zu sehn' die in not sind und zu hElfn,") und ein Aufruf ("das wünsch ich mir von Alln zuschauern ...") formuliert, während die medizinische Seite der Thematik überhaupt nicht mehr angesprochen wird.¹⁹²

Im folgenden werde ich mich auf eine Betrachtung der Aspekte beschränken, die das medizinische Thema und die damit verbundenen Rollen und Kompetenzen betreffen.

3.9.2 Der einführende Film

Der Film (8-46) besteht aus einem Zusammenschnitt kurzer Filmsequenzen (Notarztwagen während der Fahrt; Personen beim Reden oder in unterschiedlichen Situationen, Totale in eine Gymnastikhalle) und Wortbeiträge verschiedener Personen. Eine Stimme aus dem Off kommentiert, stellt Zusammenhänge zwischen den Einblendungen her und gibt kurze allgemeine Informationen zum Thema (18-19: "die angebliche . männerkrankheit' ist inzwischen tOdesursache nummer eins bei frAUen, . denn häufig werden warnzeichen . nIcht ernstgenommen,"; 27-28: "einem typischen fraueninfarkt, . die symptome' sind oft ganz ANders, als bei männern,"; 39-40: "auch die rehabilitatiON, scheint in erster linie für mÄnner dazusein, . nur ein vIERTel der patienten hier' (..) sind frAUen,").

In seinen Beiträgen zeigt der Kommentator allgemeines Wissen über das Thema. Er wird aber nicht als eine Person eingeführt, die dieses Wissen besitzt (er kommt nicht ins Bild, über ihn gibt es keine Informationen), sondern "es wird informiert".

Im Film kommen noch weitere Personen zu Wort. Eine wird als Betroffene kategorisiert: "der ganz normale frauenalltag endete für christine exinger mit einem herzinfarkt," (17-18). Eine andere (23ff) wird durch die Bilddarstellung (im weißen Kittel an einem Schreibtisch sitzend) und das eingeblendete Insert "Dr. Carola Halhuber - Herz-Spezialistin" explizit als Expertin für das behandelte Thema ausgewiesen.

Die Betroffene (CE) schildert in den von ihr wiedergegebenen Beiträgen ihre individuelle Lebenssituation (10-13: "ich hab ... meine eltern .. bei mir ... ich mich ... bin ..."), ihr persönliches Infarktereignis (30-32: "(e)s war eigentlich nUr ein symptOm' das: . auf eine MAgenkrankheit schließen ließ, . und: . so bin ich dann ...") und ihre Empfindungen und Ängste in bezug auf die Krankheit (45-46: "dat schlimmste wär für mich wenn ich jetzt ..."). In ihren

¹⁹²Tatsächlich stellt sich angesichts dieser Gestaltung die Frage, welcher der beiden Aspekte Information und Unterhaltung im Vordergrund steht bzw. was das "eigentliche" Hauptthema der Sendung ist. Dies soll uns aber hier nicht weiter interessieren.

Äußerungen verwendet sie - wie zuvor der Kommentator - den fachnahen Begriff 'Symptom' ohne Markierungen.

Die Expertin (CH) kommentiert den Stand der kardiologischen Forschung (34-36: "die frAU' ist in der kardiologie . ein fAst unerforschtes wesen, . da steht ma(n) erst am ANfang, ...")¹⁹³ und einen Umstand in der medizinischen Betreuung (41: "frauen' wird [eine rehabilitation] sEL'tener Angeboten,"),¹⁹⁴ Als sie statistische Fakten zum Thema anführt (23-24), beruft sie sich auf eine Quelle ("aus einer amerikAnischen untersuchung weiß man daß ...").

3.9.3 Die Gesprächsrunde

Als die Kamera zurück ins Studio geht, knüpft MS an den letzten Filmbeitrag an und leitet über zur Gesprächsrunde (48-52). Sie stellt die Studiogäste vor und kategorisiert sie im Rahmen der Thematik (als Betroffene oder Expertin).

3.9.3.1 Die Betroffenen / Patientinnen

Beate Nösel (BN): 55-114

"beate nÖsl" wird mit Verweis auf ein entsprechendes Ereignis als Betroffene eingeführt; dabei wird besonders die Tatsache hervorgehoben, daß sie als Infarktpatientin außergewöhnlich jung ist: "die (..) im alter von achtnzwanzich jAhren' . ihren infarkt hatte" (49-50; vgl. auch 48, 55). Im Gespräch mit ihr führt MS jeweils Einzelheiten des Falles aus (55-56: "das ganze ist jetzt erst n paar tage her"; 66ff: "ihren infarkt' hattn sie auf der straße' ...") und befragt ihre Gesprächspartnerin in erster Linie nach diesem Ereignis und ihrem persönlichen Erleben und Empfinden: "wie FÜHlen sie sich denn jetzt," (56); "wie ham sie das empfunden in diesem moment' als es passierte," (71-72); "wie war denn die diagnOse für sie, wenn man hört infARkt," (100). Abschließend fragt sie noch nach möglichen Ursachen des Infarktes, wobei sie auf eine persönliche Einschätzung, nicht auf eine "fachliche" Diagnose abzielt: "was glAUbn sie denn ham sie vielleicht . in IHrem lebn so falsch gemacht' ..." (108-110).

BN antwortet jeweils im vorgegebenen thematischen Rahmen. Sie schildert ihr aktuelles persönliches Befinden (57, 59, 61) und ihr Erleben des Ereignisses (73: "dat war: für misch es schlImmste,"), rekonstruiert dessen Ablauf (73-99: "isch hab misch am kinderwagen

¹⁹³CH weist sich nicht selbst eindeutig als der "Kardiologie" zugehörig aus ("man"); ihre Zugehörigkeit wird aber durch Bildelemente und Insert markiert und durch ihre Ausbreitung von "Insider"-Wissen nahegelegt.

¹⁹⁴Einen anschließenden Kommentar ("vielleicht' meint' der arzt im krankenhaus . ach sie erholt sich am besten vor den: wÄschebergen, die zu hause IIEgengeblieben sind' . und viellei:cht' . denkt das auch die frau sELber,") markiert CH verbal als Vermutung; sie läßt aber prosodisch keinerlei Unsicherheit erkennen. Diese Markierungen scheinen vielmehr den Zynismus zu unterstreichen, der in den Worten deutlich zum Tragen kommt.

festgehalten' ..."), unterstützt durch Nachfragen von MS (81, 86-87). Ihre Antwort auf MSs Frage in Z. 100 ("... wenn man hört ...") formuliert sie strikt auf ihr persönliches Erleben bezogen (101-103: "war", "isch hab geglaubt"); sie nimmt also die Möglichkeit der Generalisierung, die MS ansatzweise anbietet, nicht auf.

MSs Frage nach möglichen Ursachen (108-110) beantwortet BN nicht mit der angeforderten persönlichen Einschätzung, sondern mit einer dezidierten Diagnose, für die sie aber eine (unspezifizierte) Quelle angibt: "mir wurde gesacht (...) es wärn die faktoren rAUchn' pille . un:d meine veranlagung zu dünn adern," (112-113). Sie stellt also dar, daß diese nicht von ihr stammt und daß sie hierfür nicht kompetent ist.

In Z. 61 thematisiert BN ein zukünftiges medizinisches Ereignis ("... dem eingriff"). Auf eine Rückfrage von MS führt sie aus: "ich mach morgen ne . . art katheter' mit ballon' (..) dat die Ader wieder aufgeht, ..." (64-65); sie verwendet einen Fachbegriff in markierter Form (Pause und redebewertender/-kommentierender Ausdruck; Gülich) und formuliert eine medizintechnische Angabe mit einem Alltagssprachlichen Ausdruck. Damit stellt sie den Gebrauch von Fachsprache als für sie unüblich und problematisch dar. Andere fachnahe (semi-professionelle, Löning 1994) Ausdrücke verwendet sie unmarkiert (61: "eingriff", 97: "krEIslaufkollaps").

Claire Schulz van Treeck (CS): 128-160

"claire schulz van treeck" wird eingangs von MS ebenfalls als Betroffene eingeführt (51-52: "auch eine frau die einn herzfarkt hatte,"). Im Gespräch mit ihr thematisiert MS ebenfalls Aspekte des individuellen Falles: Sie stellt ihrer Gesprächspartnerin Fragen nach dem konkreten Krankheitsereignis (128-129: "war' das bei Ihn' denn so als sie ... wußte man da gleich ...") und nach ihren allgemeinen Lebensumständen (149-150: "warn sie ... nich der typ' ... ham s(ie) sich ...").

CS beantwortet die Fragen. In Z. 133ff führt sie das konkrete Ereignis weiter aus; diese Schilderung verläßt sie an einer Stelle, um eine Vermutung über Zusammenhänge zu äußern (143-146: "wobei ich annehme", "glaub ich"), bevor sie zur konkreten Frage zurückkehrt (148: "aber so ad hOc hat keiner sogn könn ..."). Bei der Beantwortung der zweiten Frage thematisiert sie zudem ihr Erleben des Ereignisses (154-160).

Im Rahmen ihrer Ausführungen verwendet CS einen allgemeinen fachnahen Ausdruck (135: "glAtte diagnose") und auch Fachbegriffe (134: "herzkathEder", 143: "ein VORDER' und ein hinterwandinfarkt") in unmarkierter Weise.

Christine Exinger (CE): 163-181

In Z. 163 spricht MS eine Person im Publikum an ("frau exinger,"), die sie nicht eigens vorstellt. (Es handelt sich um die Person, die im Film als Patientin zu sehen war mit der Situationscharakterisierung "ganz normaler Frauenalltag".) Sie stellt ihr eine Frage, mit der sie indirekt CEs Position als Betroffene aktualisiert und ihr persönliches Erleben des Krankheitsereignisses thematisiert: "... hAbm sie Angst vor dem zwEItn' ..." (163-164). CE bestätigt

zunächst und führt dann ihre Empfindungen und deren Entwicklung aus: "jaa' . die angst ist dAgewesn, bei mir' und zwar in der zeit' als ich ... dA hab ich also . wIRklich, angst gehabt' weil ... wo ich dann: mich son bißchen ... geschÜtzt habe ... indem ich: ... ich: . war dann einglich SEHR froh als ich in die kllnik kam'" (167-175).

In Z. 175-176 verläßt sie die individuelle Schilderung zu einem generalisierten Kommentar: "das äh . kann man nicht auf dauer' das füllt den tag auch nicht aus". Am Ende leitet sie über zu einer Aktivität, die sie explizit benennt: "ich: kann jEdem empfehlnUr so eine klinik . mIt-zumachen" (177-178); dann begründet sie diese in generalisierter Form (178-181: "die hilft", "man kann", "man weiß", "wird man", "das Ist").

CE stellt also dar, daß ihr eigenes Erleben und Bewältigen der Krankheit generalisierbar ist und daß sie aufgrund ihrer Erfahrung als Betroffene in der Lage ist, anderen (potentiell) Betroffenen einen Rat zu geben.

Patientinnen: Zusammenfassung

Die hier betrachteten Personen werden durch entsprechende Informationen als Betroffene der behandelten Krankheit dargestellt. Durch die Fragen, die MS ihnen stellt, werden sie auf einer bestimmten inhaltlichen Ebene angesprochen: Sie schildern die konkreten Krankheitsereignisse, ihre persönlichen Lebensumstände, ihr persönliches Empfinden und Erleben und Aspekte der Bewältigung der Krankheit. (Auf derselben Inhaltsebene liegen die Äußerungen der Patientin, die im einführenden Film wiedergegeben werden.) Auf diese Weise zeigen die Betroffenen in erster Linie partikulares Erlebniswissen. Im Hinblick auf medizinische Hintergründe (Ursachen) wird durch entsprechende Formulierung der Fragen ihre Fähigkeit zu einer persönlichen Einschätzung oder Vermutung, nicht aber zu einer (eigenen) "Diagnose" impliziert.

Gelegentlich bringen die GesprächsteilnehmerInnen aber ansatzweise oder deutlich die Konzeption zum Ausdruck, daß Aspekte der konkreten Ereignisse oder ihres Erlebens generalisierbar sind. Insbesondere macht eine Betroffene deutlich, daß sie aus ihrer eigenen Bewältigungserfahrung einen generellen Ratschlag für andere Betroffene ableiten kann, indem sie konkrete Schilderungen mit generalisierten Kommentaren und einem allgemeinen Ratschlag verbindet.

Die Betroffenen zeigen verschiedene Arten des Umgangs mit fachsprachlichen oder fachnahen Ausdrücken. Zum Teil verwenden sie sie in markierter Form oder mit Unsicherheitsanzeichen, womit sie ihren Umgang damit als ungewohnt und unsicher darstellen und eine Nichtexpertinnen-Position zum Fachgebiet markieren. Zum Teil verwenden sie sie jedoch auch unmarkiert und wie selbstverständlich.

3.9.3.2 Die Expertinnen

Frau Halhuber (CH): 114-127 und 214-227

"doktor christa halhuber" wird von MS eingangs durch Nennung des Titels und einer thematisch relevanten beruflichen Position (51: "die is kardiologin") als Expertin zum Thema eingeführt. (Es handelt sich um dieselbe Person, die im Film als Expertin dargestellt wurde.) Als MS sich ihr im Gespräch zuwendet, aktualisiert sie mit der Anrede "frau doktor hAlhuber," (114) ihre Expertinnen-Position.¹⁹⁵

Während der nachfolgenden Redebeiträge CHs wird im Fernsehbild das Insert "Dr. Carola Halhuber - Herz-Spezialistin" eingeblendet (121).

MS gibt zunächst mit einer allgemeinen Information einen thematischen Rahmen vor (114ff: "infARkt' bei frauen, das war (..) 'Überhaupt kein thema, ..."). Dann stellt sie eine generalisierte Frage nach möglichen Ursachen für den angeführten Fakt: "liegt' das daran' weil vielleicht auch VIEle frau ..." (116-118). Damit impliziert sie entsprechendes Wissen ihrer Gesprächspartnerin und weist ihr eine Expertinnen-Rolle zu.

CH bestätigt (120: "das is rIchtich") und führt aus, indem sie in generalisierter Form Überblicks- und Faktenwissen präsentiert (120-127: "die gruppe der ÄLteren frau, ... die EIne gruppe' der: frau ... sehr wENige, ... sehr viel mehr frau" etc.) und Zusammenhänge darlegt ("... gleichzeitig ... das k/ Is schon sO ein faktor . der dann dazu beiträgt kommt hinzu daß ..."). Damit bestätigt sie die ihr zugewiesene Kompetenz und übernimmt eine Expertinnen-Rolle.

Ein zweites Mal kommt CH in Z. 214ff zu Wort. MS thematisiert zuvor den Aspekt des Zeitverlustes durch Fehldiagnosen (209-212). Anschließend ergreift CH das Wort. Sie nimmt die Thematik explizit auf (214: "die sache mit dem zEItverlust") und führt sie aus, indem sie generalisierte Aussagen formuliert, Relevanzen setzt, Bewertungen vornimmt und Zusammenhänge herstellt ("rIE:siges problem, ... noch eine VORstufe, ... wenn ... dann ... das erste problem ... un was nOch wichtiger ist' . wenn ... dann ..."; 214-227).

Im Rahmen ihrer Darstellung verwendet sie einen Begriff (225: "das geRINNsl,"), erläutert anschließend den medizinischen Sachverhalt genauer ("was den infarkt ausgelöst hat' in nem kranzgefäß . und was man 'AUF, . lösn könnte,") und führt in markierter Form den entsprechenden Fachbegriff ein ("das nennt man eine LYse machn").

Mit ihrem Beitrag stellt CH sich weiterhin als Expertin dar, indem sie Faktenwissen und Begriffskompetenz zeigt. Durch markierte Einführung und Erklärung eines Fachbegriffs und

¹⁹⁵Eine kleine Nebenüberlegung: In anderen Fernsehshows (Quizsendungen u.ä.) werden die Gäste in der Regel ebenfalls mit etwaigen Titeln vorgestellt, auch wenn diese für das Thema oder Anliegen der Sendung keine Relevanz haben. Es scheint sich dabei um ein allgemeines Gebot der Höflichkeit oder Ehrerbietung zu handeln. Insofern wäre die Frage interessant, wie in einer Sendung wie der hier untersuchten mit einem nicht relevanten Titel (etwa einem geisteswissenschaftlichen "Dr." oder "Prof.") umgegangen würde: Würde dieser genannt (und damit dem Gebot der Höflichkeit Priorität eingeräumt) oder aber unterschlagen, um mögliche Verwirrung bei den ZuschauerInnen zu vermeiden (und damit die Transparenz der Sendung als wichtiger behandelt)?

eines medizinischen Sachverhaltes weist sie ihren AdressatInnen implizit geringere Kompetenz zu. Ansonsten verwendet CH in ihren Beiträgen auch fachsprachliche oder fachnahe Begriffe ohne Markierung oder Erläuterung (124: "zuckerkrankheit", "faktor"; 217: "etwas Atypisches"; 220: "HOchgefährlichn rhYthmusstörungen"; 226: "kranzgefäß").

Hannelore Löwel (HL): 184-208

In Z. 184 richtet MS das Wort an eine Person im Publikum, die bisher noch nicht aufgetreten ist. Sie redet sie mit einem Titel an ("frau doktor löwl,"), dann etabliert sie einen thematischen Aspekt (185, 186: klassische Infarktsymptome) und stellt ihrer Gesprächspartnerin eine generalisierte Frage: "wie würdn sie' klassische infarktsymptome bei frAUUn beschreiben, ..." (186-187). Mit dieser Frage unterstellt sie ihrer Gesprächspartnerin die Kenntnis allgemeiner, übergreifender Fakten und weist ihr so eine Expertinnen-Position zu. Der Bereich dieser Expertise wird nur inhaltlich angedeutet. MS gibt (außer dem Titel) keine Hinweise auf die Basis der zugewiesenen Expertinnen-Position.¹⁹⁶

Bevor HL auf MSs Frage eingeht, skizziert sie zunächst einen Hintergrund der nachfolgenden Informationen: "wir: . habm inzwIschn dAtn' von: . Über zweitausnd frAUUn' . nach herzinfarkt" (188-189; auch später im Verlauf ihres Beitrags: "... aus unsern datn' wir vergleichn ja immer männer' . mit frauen", 196-197). Sie gibt implizite Informationen über ihren Tätigkeitsbereich (statistische Untersuchungen über Herzinfarkt) und ordnet sich einer Gruppe zu ("wir", 188, 191, 196), die sich professionell mit solchen Fragen beschäftigt. Dann führt sie in generalisierter Form statistische Informationen und allgemeine Zusammenhänge aus (191-203) und stellt in diesem Bereich ihre Kompetenz dar.

In ihren Ausführungen nennt sie "tYpische . frauen" und reformuliert diesen Ausdruck anschließend zweimal (189-190: "das heißt ... also ..."). Damit macht sie ihre fachsprachliche Verwendung dieses Ausdrucks deutlich¹⁹⁷ und impliziert eine geringere fachsprachliche Kompetenz ihrer ZuhörerInnen. Ansonsten verwendet sie gelegentlich semi-professionelle Begriffe ohne Bearbeitung (191, 195, 198, 203: 'Erst-', 'Haupt-', 'Symptom'; 206: "mAgngeschwür"; 208: "diagnose").

Im Verlauf ihres Beitrags markiert HL deutlich eine Grenze ihres Zuständigkeitsbereichs. Nach einer Ausführung über statistische Fakten thematisiert sie die Gründe der beobachteten Phänomene; dabei bringt sie ihr Nichtwissen zum Ausdruck und weist die Kompetenz für den angesprochenen Bereich potentiell CH zu: "(ich) weiß nich vleicht kann frau hAlhuber das erklärn, warUM ..." (203-205). Damit markiert sie die Frage nach den Ursachen als dem medizinischen Gebiet zugehörig und stellt sich als hierfür nicht kompetent dar.

Anschließend leitet sie zu anderen Aspekten über: dem Problem der Fehldiagnose (205-206: "und dann kommt ebm diese fEhlinterpretation daß ma denkt man hat n mAgngeschwür") und

¹⁹⁶ Auch das eingespielte Insert gibt keinen Aufschluß: Es kategorisiert HL lediglich explizit als Expertin.

¹⁹⁷ Aus dem Begriff selbst geht hier nicht hervor, daß dies ein Fachausdruck ist.

einer Bewertung der verschiedenen Diagnosen durch Betroffene (208: "und: . es is ja ne ANgenehmere diagnose' als n HERZinfarkt, (?weil man ja ...)"). Beide Informationsschübe formuliert sie generalisiert und weist sie durch entsprechende Partikeln ("ebm", "ja") als geteiltes Wissen bzw. als Selbstverständlichkeit aus.

An dieser Stelle übernimmt MS mit einer Unterbrechung den Turn - eine in diesem Gespräch seltene und daher auffällige Aktivität. Wodurch sie motiviert ist, läßt sich aus dem Gesprächskontext erschließen.

Mit ihrer Bemerkung in Z. 203f nimmt HL fast eine Turnzuweisung vor; eine solche Aktivität wird ansonsten ausschließlich von MS durchgeführt und unterliegt offensichtlich deren Zuständigkeit als Moderatorin. Zudem verläßt HL bereits in Z. 204 mit der Thematisierung von Ursachen den von MS vorgegebenen thematischen Rahmen (186-187, s.o.). Mit den Aussagen zu Fehldiagnosen und deren Bewertung durch Betroffene thematisiert sie zudem Aspekte, die nicht in ihren Zuständigkeitsbereich fallen: Sie erörtert medizinische Zusammenhänge und kommentiert aus der Perspektive der Betroffenen. MS reagiert mit der Unterbrechung also auf die inhaltliche und organisatorische Verletzung von Zuständigkeitsgrenzen in HLs Aktivität.

Expertinnen: Zusammenfassung

In dieser Sendung werden zwei Personen als Expertinnen für unterschiedliche Sachgebiete konstituiert, indem sie mit Titeln vorgestellt und angedredet und entweder explizit oder implizit (durch Informationen über ihre Tätigkeit) als Vertreterinnen eines themenrelevanten Berufs dargestellt werden (in einem Fall verstärkt durch filmische Bildelemente). Zusätzlich werden die Expertinnen (für die FernsehzuschauerInnen sichtbar) durch Inserts explizit als solche kategorisiert. Durch ihre Fragen schreibt die Moderatorin den Expertinnen Wissen über generelle, von Einzelfällen abstrahierte Fakten und Zusammenhänge und auch die Kenntnis des Forschungsstandes in ihrem Fachgebiet (Wissen über das Wissen) zu. Die Expertinnen bestätigen in ihren Beiträgen die zugewiesene Kompetenz.

Die Expertinnen verwenden Fachsprache oder fachnahe Ausdrücke zum Teil unmarkiert, zum Teil explizit oder durch alltagssprachliche Reformulierungen und Erklärungen als Fachausdrücke markiert, womit sie geringere Kompetenz ihrer ZuhörerInnen darstellen.

Gelegentlich markieren die Expertinnen Grenzen ihres Kompetenzbereichs, wenn sie Aussagen über benachbarte Gebiete machen oder solche anschneiden.

3.9.3.3 Die Moderatorin (MS)

MS führt die ZuschauerInnen zu Beginn des Sendebeitrags mit allgemeinen Informationen in das Thema ein: "... daß es ein leiden gibt an dem Viel viel mehr frauen erkranken und sterben als an krebs", "der herzinfarkt . ist IÄNgst nicht mehr reine männersache," (2-6). Durch die Markierung von Neuigkeit und Kontrastierung mit einer gängigen Annahme ("denken die

menschen") (s.o. Kap. 3.9.1) stellt sie die "reportability (Labov) der Informationen her. Bei der Überleitung zur Gesprächsrunde gibt sie eine weitere allgemeine Information zum Thema: "aber es kann auch JUNge treffen, das ist zwar die ausnahme' ..." (48).

Im Rahmen der Gespräche mit den Studiogästen führt MS ebenfalls häufig Informationen aus. So gibt sie im Gespräch mit BN durch ihre einführenden Informationen (66ff: "ihren infarkt' hattn sie auf der straße"; "sie hattn ihr sÖHnchen dabei' ...") zu erkennen, daß ihr die Ereignisse bekannt sind, und bewertet sie auch in generalisierter Form ("dann is man ja total hilflos"), bevor sie BN die Frage nach ihrem individuellen Erleben stellt. Ihrer Frage an CH in Z. 116ff stellt sie ebenfalls eine allgemeine Fakteninformation voran: "infARkt' bei frauen, . das war . das was uns überrascht hat' 'Überhaupt kein thema, . also . wIrd' im grunde' genommen nIch wahrgenommen, ". So gibt sie dem Publikum jeweils Rahmeninformationen und fokussiert die Beiträge ihrer Gesprächspartnerinnen, indem sie ihnen einen konkreten thematischen Rahmen vorgibt.

MS gibt zudem häufig mit Alternativfragen eine mögliche Antwort propositional vor: "liegt' das daran' weil vielleicht auch VIEle fraun gar nich mERkn' wenn sie einn hattn' . n infarkt oder ne herzgeschichte und . dazu neigen' zu verdrÄNgen und zu sagn ich hAb doch nix" (116-118, Frage an CH); "war' das bei IHn' denn so (..) wußte man da gleich infARkt' (128-129, Frage an CS); "warn sie bIs zu dem tach ... ham s(ie) sich überhaupt ..." (149-150, Frage an CS). Mit solchen Fragen stellt sie Vorinformiertheit dar, die sie befähigt, Hypothesen zu bilden; durch die Fragen und gelegentliche Unsicherheitsmarkierung ("vielleicht") unterstellt sie gleichzeitig ihrer Gesprächspartnerin zu dem jeweiligen Punkt größeres Wissen, übernimmt also die Rolle einer Nichtexpertin.

Bei der Formulierung von Fakten verweist MS zudem mehrfach implizit oder explizit auf den Ursprung ihrer Kenntnisse. So leitet sie ihre Frage an HL nach "klassischn infarktsymptomen" ein mit: "wir hAm' . in dem fIlm so Ansatzweise mitgekrich daß ..." (184ff) und kennzeichnet die nachfolgende Information so als Reformulierung. Mit diesem Verweis auf den Film als Quelle ihrer Kenntnisse stellt sie dar, daß sie diese soeben erst erworben hat; damit impliziert sie zudem (insbesondere durch das akzentuiert anlautende "Ansatzweise mitgekrich"), daß es sich nicht um fundiertes Wissen handelt.

In der Begründung ihrer Frage an CS "weil wir habn oft bei unsren recherchn bemerkt daß bei fraun oft was gANz anderes diagnostiziert wurde, denn auf hERzinfarkt," (129-131) bringt sie ebenfalls zum Ausdruck, daß sie (als Teil von "wir", was vermutlich auf das Fernsehteam verweist) diese Information erst kürzlich, im Rahmen der Vorbereitung auf diese Sendung erhalten hat; ebenso mit dem Einschub "das was uns überrascht hat" in der Ausführung einer Information in Z. 114-115 (s.o.).

Während sie also einerseits zeigt, daß sie über diese Informationen (jetzt) verfügt, stellt sie andererseits dar, daß dies nicht selbstverständlich oder voraussetzbar ist, und weist sich so als "eigentliche" Nichtexpertin aus.

Gelegentlich stellt MS die Informationen, die sie ausführt, auch durch die Formulierung als geteiltes Wissen oder als selbstverständlich dar, wie in ihrer oben angeführten und in anderen generalisierten Bewertungen des Infarkterlebnisses von BN (104-105: "da kriegste natürlich die absolute panik", 114: "man will ja für so ein kind dAsein' man möchte ja ..."); ebenso in ihrem erklärenden Nachsatz zur Frage nach CEs aktueller Gefühlslage (164-165: "was die mÄnner, ja immer gAnz ausgeprächt und zu rEcht haben") oder in ihrer Ausführung im Anschluß an HLs Beitrag (209-212: "da geht ja auch wertvolle ZEIT bei kaputt, ne' ... kAnn das ja praktisch ..."). Damit stellt sie nicht das Einbringen einer persönlichen Bewertung oder einer neuen Information dar, sondern das Aktualisieren eines allgemein bekannten Faktes.

In ihren Äußerungen verwendet MS semi-professionelle Ausdrücke (100: "diagnOse"; 130, 210: "diagnostiziert", 185: symptOme") in einer unmarkierten Weise. In Z. 63 reformuliert sie in einer Nachfrage den von BN verwendeten Ausdruck "eingriff" mit "operation".

Gelegentlich reformuliert sie eigene Äußerungsteile, z.B.: "n infarkt oder ne herzgeschichte" (117); "wie würdn sie' klassische infarktsymptome bei frAUen, beschreibn . wie kÜndicht sich n infarkt' bei ner frAU an," (186-187).

Mit ihren Reformulierungen orientiert sich MS möglicherweise am Publikum, indem sie sich bemüht, dessen Sprache zu sprechen und die Verständlichkeit von Aussagen zu erhöhen.

Moderatorin: Zusammenfassung

Die Moderatorin gibt im Gespräch häufig durch Ausführung von Fakten, Alternativfragen etc. ihr Vorwissen über die verhandelten Ereignisse und die allgemeine Thematik zu erkennen. Sie führt aber in der Regel sehr allgemeine und isolierte Fakten aus. Mit der Aktivität des Fragens stellt sie gleichzeitig gegenüber ihrer Gesprächspartnerin geringere Kompetenz dar.

Diese Darstellung als "eigentliche" Nichtexpertin wahrt MS auch dadurch, daß sie auf die Quelle ihrer Kenntnisse verweist, das dargestellte Wissen als gerade erworben, oberflächlich, für sie überraschend ausweist und nicht als für sie selbstverständliche und profunde Kenntnis von Zusammenhängen. Gelegentlich stellt sie Informationen, während sie sie ausführt, als Selbstverständlichkeit oder geteiltes Wissen dar, stellt also den Aspekt des Einbringens neuer Fakten nicht heraus.

3.9.4 Résumé: Gesamtbetrachtung

In dieser Sendung werden Personen mit unterschiedlichen Positionen zum verhandelten medizinischen Thema am Geschehen beteiligt: Expertinnen (für unterschiedliche Bereiche: Medizin und Epidemiologie), Betroffene (Patientinnen) und eine Person, die über (kürzlich erworbene) Kenntnis von Fakten verfügt, sich aber ansonsten im wesentlichen als "eigentliche" Nichtexpertin darstellt. Jede dieser Personen(gruppen) hat offenbar im Rahmen der

Gesamtinformation eine spezifische funktionale Rolle, d.h. leistet Beiträge zum Thema auf einer bestimmten Ebene. Die Expertinnen liefern Fachinformationen und stellen Zusammenhänge dar, die Betroffenen tragen die Darstellung ihrer individuellen Ereignisse und ihres Erlebens bei, die Moderatorin strukturiert das Gespräch, gibt allgemeine Informationen und stellt gleichzeitig mit Fragen spezifischen Informationsbedarf dar.

In dieser Hinsicht ist zwischen dem Studiosgespräch und dem einführenden Informationsfilm eine deutliche Parallele festzustellen: Im Film sind im wesentlichen dieselben Positionen vertreten. Der Kommentator erfüllt dieselbe Funktion wie die Moderatorin, mit der Ausführung einzelner Informationen in das Thema und Teilthemen einzuführen und Überleitungen herzustellen, also den Filmbeitrag zu strukturieren. Er stellt sich zwar nicht wie die Moderatorin als Nichtexperte dar, aber er wird auch nicht als (kompetente) *Person* konstituiert.

Diese "Zusammensetzung" der Gesamtinformation entspricht der, die in der Analyse der medizinischen Informationssendung HALLO herausgearbeitet wurde (s.o. Kap. 3.8). Trotz des unterschiedlichen Charakters dieser beiden Sendungen und des nachweisbar mindestens gleichwertigen Anliegens von Unterhaltung bei SCHREINEMAKER sind die beiden Sendungen im Hinblick auf die Vermittlung fachlicher Informationen vergleichbar aufgebaut. Dies bestätigt, daß die ProduzentInnen solcher Sendungen für eine umfassende Information offenbar die Darstellung der ExpertInnen- und der Betroffenen-Perspektive als wichtig oder notwendig erachten und jeder dieser Ebenen eine eigene Bedeutung zuschreiben.

Die Sendung "Schreinemakers live" macht darüber hinaus deutlich, welche Wichtigkeit offenbar der Tatsache beigemessen wird, daß eine Person sich als Nichtexpertin darstellt (sozusagen die NichtexpertInnen-ZuschauerInnen "vertritt") und konkreten Informationsbedarf manifestiert. Denn MS vertritt zwar ihre Rolle in einer deutlich anderen Weise als Mo in HALLO - sie stellt weit mehr Informiertheit dar, so daß die "Arbeits- und Rollenteilung" zwischen ihr und der Expertin bei weitem nicht so stringent ist wie in HALLO¹⁹⁸ - aber sie betreibt auch entsprechend mehr Aufwand, um dieselbe Darstellung als "trotzdem-Nichtexpertin" konsistent zu leisten, so daß die übernommenen Positionen in den Grundzügen dieselben sind.

Im Hinblick auf die spezifische Kompetenzebene der Betroffenen wird hier ein Aspekt, der in HALLO nur angedeutet war, deutlich vorgeführt. Die einzige ausdrücklich gegebene Empfehlung zur Bewältigung der Krankheit wird von einer Betroffenen formuliert.¹⁹⁹ Dies bestätigt, daß einer solchen Aussage, wenn sie von Betroffenen getätigt wird, mehr Glaubwür-

¹⁹⁸Partheymüller nennt als eine Maxime für die Moderatorin: "Mache nicht die Fragen durch die Demonstration von zuviel Vorwissen unglaubwürdig bzw. redundant!" (1994:141) Diese Maxime beherrscht (oder beherzigt) Frau Schreinemaker nur unvollkommen.

¹⁹⁹Es handelt sich zwar um eine Life-Sendung, dennoch kann wohl davon ausgegangen werden, daß die einzelnen Beiträge vorher im wesentlichen festgelegt wurden.

digkeit oder Überzeugungskraft zugeschrieben wird, als wenn Nicht-Betroffene - selbst fachliche ExpertInnen - sie machen. Zudem macht dies die Konzeption deutlich, daß Betroffene durch ihre Betroffenheit eine generellere (über ihren spezifischen Fall hinausgehende) Kompetenz erwerben, die sie in die Lage versetzt, relevantes Wissen an andere weiterzugeben.

3.9.5 Exkurs: Fachsprache und Kompetenz-Position

In den beiden letzten Analysen von Gesprächen über ein medizinisches Sachthema (HALLO und SCHREINEMAKER) zeigte sich, daß fachsprachliche oder fachnahe Ausdrücke sowohl von interaktiven NichtexpertInnen als auch von interaktiven ExpertInnen verwendet werden. Ich möchte hier die Verwendung von fachsprachlichen Ausdrücken noch einmal genauer betrachten.

Nach Löning gibt es (im medizinischen Kontext) Begriffe, die mittlerweile so gängig sind, daß sie "bereits zum Alltagssprachlichen Inventar gerechnet werden" können (1994:108). So werden auch in SCHREINEMAKER manche Begriffe ('Diagnose', 'Symptome') von allen Beteiligten, unabhängig von deren "Professionalität", ganz selbstverständlich und unmarkiert verwendet (Kap. 3.9).

PatientInnen eignen sich bestimmte Begriffe nach Löning in der Auseinandersetzung mit ihrer Krankheit über Beipackzettel, Apothekerzeitschriften, Gesundheitsmagazine etc. sowie "auf einem längeren Weg durch verschiedene Institutionen der medizinischen Versorgung" (1994:104) an. Sie übernehmen "semi-professionelle Ausdrücke", die medizinische ExpertInnen im Gespräch zugunsten einer besseren Verständigung anstelle ihrer professionellen Kategorien verwendeten (1994:105). (Dies trifft vermutlich auch auf andere Bereiche zu, mit denen NichtexpertInnen sich beschäftigen.)

Das führt dazu, daß ExpertInnen und NichtexpertInnen zum Teil dieselben Begriffe verwenden, mit diesen jedoch unter Umständen verschiedene Sachverhalte benennen. So beobachtet Löning, daß PatientInnen mit semi-professionellen Ausdrücken oft ihr wahrnehmungsbasiertes Wissen (konkrete körperliche Empfindungen) versprachlichen. Für MedizinerInnen hingegen, die semi-professionelle Ausdrücke verwenden, "bleibt die Wirklichkeit ... eine wissenschaftlich systematisierte Abstraktion vielfältiger realer Krankheitserscheinungen, das darauf bezogene Wissen bleibt ein wissenschaftliches mit entsprechenden Kategorisierungen" (1994:105).

Der Ausdruck selbst macht also nicht deutlich, wieviel professionelle Kompetenz tatsächlich dahintersteht. Es "wird im Diskurs nicht deutlich, welches Wissen der Patient damit verbindet, ob er lediglich das 'sprachliche Etikett' für die Verbalisierung seiner Empfindungen benutzt, oder ob er tatsächlich eine semi-professionelle Kategorisierung aufgrund von übernommenen professionellen Wissens-elementen leistet" (Löning 1994:109).²⁰⁰

²⁰⁰Die "Konvergenz im Ausdruck" bei gleichzeitiger "Divergenz hinsichtlich der mentalen Dimension der Kategorisierung" kann nach Löning zu erheblichen Störungen in der Kommunikation zwischen MedizinerInnen und

An der Verwendung eines fachsprachlichen Ausdrucks ist zunächst einmal nur sicher zu erkennen, daß die betreffende Person über dieses *Wort* verfügt. Die InteraktantInnen verwenden fachsprachliche Ausdrücke aber nicht als Verfahren zur eindeutigen Markierung einer bestimmten Kompetenzposition. Anders ausgedrückt: Von der Verwendung fachsprachlicher Ausdrücke allein kann nicht auf die Kompetenz-Position der SprecherIn geschlossen werden.

Ein deutlich unterschiedliches kompetenzanzeigendes Potential haben aber die verschiedenen *Verwendungsweisen* fachsprachlicher Ausdrücke.

Folgende Verwendungsweisen konnten in den Gesprächen beobachtet werden:

- (1) unmarkierte Verwendung von Fachausdrücken
- (2) Verwendung von Fachausdrücken mit gleichzeitiger Markierung *als* Fachausdruck; hier ist zu unterscheiden zwischen
 - (2a) distanzierender Markierung - z.B. Unsicherheitsmarkierung durch Zögerungen etc., Ausweisung als Reformulierung oder Zitat einer anderen (professionellen) Person -> Quellenangabe - und
 - (2b) nicht-distanzierender Markierung
- (3) Verwendung und Bearbeitung von Fachausdrücken (alltagssprachliche Reformulierung, Erklärung).

Mit (1) zeigen die betreffenden Personen lediglich an, daß sie über dieses *Wort* verfügen.

Durch (2a) wird der Umgang mit dem fachsprachlichen Ausdruck (exemplarisch für Fachsprache im allgemeinen) als ungewohnt und unsicher dargestellt. Damit weist die betreffende Person sich als nicht zu dem betreffenden Fachgebiet gehörig, d.h. als NichtexpertIn aus. (Diese Version ist bei ExpertInnen nicht zu beobachten.)

Mit der Verwendungsweise (2b) wird ein Bewußtsein über die sprachliche Ebene des Begriffs und reflektierte Verwendung dargestellt. Damit weist die SprecherIn sich als dem Gebiet zugehörig aus und stellt die eigene Kompetenz stärker heraus als mit unmarkierter Verwendung.

Mit (3) stellt die betreffende Person ebenfalls ein Bewußtsein über die verschiedenen sprachlichen Ebenen dar und zeigt sich für mehrere Varianten kompetent. Sie demonstriert ihre eigene Kompetenz und die Unterstellung geringerer Kompetenz des Gegenübers. Diese Verwendungsweise ist eine deutliche Methode, sich als ExpertIn darzustellen und interaktive Kompetenzunterschiede zu konstituieren.

Ein zusätzliches interaktionskonstitutives Potential liegt in der Reihenfolge der beiden Elemente dieses Verfahrens. Mit Verwendung eines fachlichen Ausdrucks und anschließender alltagssprachlicher Erläuterung wird der Aspekt der Verständigungssicherung in den Vordergrund gestellt. Mit alltagssprachlicher Formulierung und nachfolgendem Angebot eines

PatientInnen führen, wenn die MedizinerInnen sich dieser potentiellen Divergenzen nicht bewußt sind und von daher die Hintergründe solcher patientInnenseitigen Verwendungen nicht hinterfragen. - Dies trifft nicht nur auf Kommunikation im medizinischen Kontext zu, sondern auch im Hinblick auf andere Wissensgebiete: vgl. z.B. den Fall in US2 (Kap. 3.1.1), wo die französische Nichtexpertin das 'Zweite Staatsexamen' benennt und sich etwas später herausstellt, daß sie nicht weiß, was das ist.

Fachausdrucks (z.B. SCHREINEMAKER, Z. 225ff: "das gerinnsl was (..) man auflösen könnte das nennt man eine LYse machn") wird zusätzlich zur Darstellung der Expertise-Situation die Vermittlung des Fachbegriffs als Anliegen dargestellt, d.h. ein Belehrungsanliegen konstituiert, das die Kompetenzunterschiede noch deutlicher inszeniert.

3.10 Sachexpertise: Diskussion

Auf der Grundlage der Analyseergebnisse soll nun zusammenfassend dargestellt werden, wie InteraktantInnen im Gespräch Kompetenzzuweisungen vornehmen und ihr Handeln auf der Grundlage von Kompetenzverteilungen organisieren.

3.10.1 Kompetenzzuschreibungen Organisationsaufgabe

Betrachten wir die Organisation von Interaktionen unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzverteilungen, so ist festzustellen, daß InteraktantInnen sich dabei an zwei Ebenen ausrichten: am "Anspruch auf Wissen" und am "Haben von Wissen" (vgl. Drews Unterscheidung zwischen "having knowledge" und "entitlement to knowledge" (1991)).

Externe Faktoren und (Zuschreibung von) Kompetenz

Bei der grundlegenden Zuschreibung von Kompetenzen im Gespräch greifen die InteraktantInnen offensichtlich auf "externe" Faktoren zurück, die über das aktuelle Geschehen hinaus und unabhängig von diesem bestehen. Solche Faktoren führen sie gelegentlich explizit an; insbesondere sind aber in allen untersuchten Gesprächen Korrelationen zwischen den zugewiesenen Kompetenz-Positionen und (uns bekannten) übergreifenden Faktoren feststellbar.

Als solche Faktoren, die Kompetenzzuschreibungen motivieren, behandeln die InteraktantInnen Nationalitäten (US-Gespräche), berufliche Positionen (STEVE: Hochschulsekretärin; US-Gespräche: StudentIn in Deutschland oder Frankreich; HALLO, SCHREINEMAKER: Ärztin, Statistikerin; EXPRESSION: Dozentin, LinguistInnen) oder auch halbprofessionelle Betätigung (PINK: Arbeit im Modedesign) sowie institutionelle Positionen (DAME: Vertreter einer Wohnrechts-Beratungsstelle), aber auch Betroffenheit von Ereignissen (HALLO, SCHREINEMAKER: Infarktpatientinnen; FIGURATION: Involviertheit in eine Geschichte). Aufgrund solcher Kategorisierungen (d.h. der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Bereich) oder auch persönlicher Betroffenheit und persönlichen Erlebens behandeln die InteraktantInnen eine Person als "authoritative source of knowledge" (Drew 1991).²⁰¹

Der generelle Rückschluß von Kategorien oder Zugehörigkeit auf Kompetenz in diesem Bereich

²⁰¹Vgl.: "[E]ntitlements to knowledge are attached to, or belong to, categories - and not to persons" (Drew 1991:37).

wird an Stellen offensichtlich, wo InteraktantInnen die explizite Zuschreibung von Kompetenz mit der expliziten Angabe solcher Kategorien verbinden (HALLO, SCHREINEMAKER, EXPRESSION). Solche expliziten Zuschreibungen von Kompetenz sind aber Ausnahmen (s.u. Kap. 3.10.2). In der Regel fehlt eine explizite Beschreibung von Kompetenz und ihre Rückführung auf Kategorien (vgl. auch Nothdurft 1994b:186ff), auch wenn sie aus dem Gespräch deutlich erschließbar ist. Und gerade darin kommt die Selbstverständlichkeit der Ableitung von Kompetenzerwartungen aufgrund von Zugehörigkeit am deutlichsten zum Ausdruck.

Dieser Rückschluß scheint für alle Kompetenzbereiche zu gelten, gleichgültig, ob es sich um hochspezialisiertes Fachwissen oder um eher alltägliches Anschauungswissen handelt (s.u.). Er scheint eine interaktive Grundregel zu sein: Die Korrelation zwischen Kategorie und Kompetenz wird an keiner Stelle verhandelt oder in Frage gestellt.²⁰² (In bezug auf Sprachexpertise konnte ebenfalls festgestellt werden, daß aufgrund der Erst- und Zweitsprachen globale Kompetenzpositionen unterstellt wurden; s.o. Kap. 2.9.)

Feststellung von Kompetenzen als Grundlage der Interaktion

Mit (implizitem oder explizitem) Rückgriff auf solche Kategorien stellen die TeilnehmerInnen in einer generellen Weise die dem aktuellen Geschehen zugrundeliegenden Verteilungen von Kompetenzen fest, d.h. sie weisen abstrakte Kompetenzpositionen zu (s.o. Kap. 1.2.5).

Die Funktion solcher Feststellungen liegt auf der Ebene der Interaktionsorganisation. Die Zuweisung abstrakter Kompetenz-Positionen klärt, in welchen Bereichen von wem welches Wissen erwartbar ist. Ebenso wird mit dem "entitlement" oder der Zuständigkeit für bestimmte Wissensbereiche die Verlässlichkeit dargelegter Informationen geklärt (d.h. "wie" die Aussagen der Einzelnen zu hören sind): Aussagen einer Person über ein ihr zugewiesenes Fachgebiet werden im weiteren unhinterfragt als zuverlässig und korrekt behandelt, sie bedürfen keines weiteren Belegs.

Solche - impliziten oder expliziten - Feststellungen der Kompetenzgrundlagen der Interaktion finden sich in erster Linie an globalen Schnittstellen: zu Beginn der Gespräche oder thematischer Gesprächsphasen.

Globale Kompetenz-Zuweisungen und konkretes Handeln

Im konkreten Miteinander-Handeln gehen die InteraktantInnen mit konkreten Fakten um, die sie erfragen, ausführen, diskutieren. So stellen sie im Vollzug bestimmte Kompetenzstände dar. Sie behandeln die Darlegung von Faktenwissen als Manifestation von Kompetenz (d.h. sie interpretieren das Wissen einzelner Fakten als Anzeichen einer umfassenderen Kompetenz in diesem Gebiet).

²⁰²Die - meist implizite - Bezugnahme auf Kategorien dient anscheinend nur der Feststellung, ob *diese* zutreffen. Es könnte sich ja herausstellen, daß jemand irrtümlich für eine Französin, ÄrztIn etc. gehalten wird oder nicht im eigenen, sondern kontinuierlich in einem fremden Land studiert etc. Da in den untersuchten Gesprächen keine

Im Verlauf der Interaktion werden die Wissensbestände²⁰³ der TeilnehmerInnen präzisiert. Gelegentlich bringen ausgewiesene NichtexpertInnen Kenntnisse über Teilbereiche zum Ausdruck, oder ausgewiesene ExpertInnen erklären ihr Nichtwissen über Teilbereiche "ihres" Wissensgebietes.

Dabei gehen die TeilnehmerInnen offenbar nach einem "ökonomischen" Prinzip vor. Sie explizieren und präzisieren den Stand ihres jeweiligen Wissens nur insoweit, wie dies für die Erledigung der anstehenden interaktiven Aufgaben oder Anliegen erforderlich ist. In ersten Präzisierungen, die beispielsweise der Konkretisierung einer Konversationsaufgabe dienen, umreißen sie den jeweiligen Kenntnisstand ebenfalls eher global und stellen nicht *genaue* Bereiche fest. (Vgl. z.B. die entsprechenden Formulierungen in US2 (Kap. 3.1.1): "je connais certains aspects du système"; "ich kenn das in frankreich ziemlich (..) ich hab nich so viele fragen"; "ich hab eigentlich auch nich so viele fragen weil ...".) Konkrete Wissensbestände werden erst als verfügbar oder nicht verfügbar markiert, wenn sie in der Interaktion thematisch werden. (Vgl. US3, wo die Expertin ihr konkretes Nichtwissen erst markiert und begründet, als sie direkt danach gefragt wird: "das ist schwer zu erklären weil was ich mach ist nicht dasselbe"; Kap. 3.1.2.)²⁰⁴

Auch bei solchen Präzisierungen des Wissensstandes greifen die InteraktantInnen auf "externe" Faktoren zurück, die sie als Erklärung für ihr jeweiliges Wissen oder Nichtwissen anführen. In dieser Funktion zitieren sie z.B. Auslandssemester oder Auslandsaufenthalte, ihre Beschäftigung oder auch Nichtbeschäftigung mit sowie ihre (Nicht-)Betroffenheit von bestimmten Aspekten einer Sache.

Solche Angaben funktionieren offenbar ganz unproblematisch als Erklärung für (nicht erwartbares) Wissen bzw. Nichtwissen. In solchen Präzisierungs-Sequenzen wird aber erkennbar, daß sich die TeilnehmerInnen im konkreten Handeln kontinuierlich an der festgestellten grundlegenden Verteilung der Kompetenzen orientieren.²⁰⁵ Zum einen werden nur lokale Ereignisse verhandelt, die von der durch die Grundverteilung implizierten Erwartbarkeit von Wissen abweichen: Das Vorhandensein von Wissen wird nur bei Personen behandelt, die dafür als NichtexpertInnen ausgewiesen sind, das Fehlen von Wissen nur bei designierten ExpertInnen. Zum anderen zeigt sich, daß jede Abweichung von dieser Grundverteilung als behandlungsbedürftig angesehen wird. Auch wenn Erklärungen für solche Ereignisse

Korrekturen dieser Art vorkommen, muß ich mich hier aber auf die Hypothese beschränken.

²⁰³"Wissensbestände" ist nicht als kognitive, sondern immer als interaktive Kategorie zu verstehen: die Manifestation (oder die manifestierte Unterstellung), daß die TeilnehmerInnen über ein bestimmtes Wissen verfügen.

²⁰⁴Ähnlich stellt Nothdurft im Zusammenhang mit Beratungsgesprächen fest, daß zu Beginn nur geklärt wird, ob "der andere im großen und ganzen für den Weltausschnitt, in dem 'das Problem' des Klienten liegt, kompetent ist" (1994b:186). Präzisierungen der Kompetenz fänden erst im Rahmen der Definition des konkreten Problems statt, und zwar in der Weise, daß der Berater angebe, was er nicht könne.

²⁰⁵Drew spricht von "speakers' ... orientations to the normative distributions of rights and entitlements to certain kinds of knowledge" (1991:41).

unproblematisch anerkannt werden, muß deren Vereinbarkeit mit der grundlegenden Kompetenzverteilung jedesmal erst hergestellt werden.

Wenn ernsthafte Zweifel an der Angemessenheit von Positionszuweisungen aufkommen, bedarf es nicht mehr nur der Begründungen der manifest gewordenen Wissenslücken, sondern auch positiver Beweise von Kompetenz (vgl. MÉDECINE, Kap. 3.4). In solchen Momenten wird offensichtlich nicht nur das lokal aufgetauchte Problem behandelt, sondern gleichzeitig die ExpertInnen-Position überprüft, d.h. die Interaktionsgrundlage implizit oder explizit neu verhandelt. Dies wird z.B. an der häufiger beobachteten Kompensationsstrategie von ExpertInnen deutlich, in der Umgebung manifester Wissenslücken andere Erklärungen zu geben, die mit dem Geschehen nicht unmittelbar zusammenhängen oder nicht angefordert wurden. Es zeigt sich auch, daß einer ExpertIn diese Position "aberkannt" werden kann, wenn ihr manifestierter Wissensstand einem (nicht genau bestimmbar) Minimum nicht gerecht wird (in MÉDECINE ist es anscheinend die Kenntnis von "Grundelementen"; s.o. Kap. 3.4.1).

Im Hinblick auf diese "Leitlinien" der globalen Kompetenz-Zuweisungen ist noch eine andere Feststellung zu machen.

Die oben genannten Präzisierungen bringen manchmal sehr umfangreiches Vorwissen bei den global als NichtexpertInnen ausgewiesenen TeilnehmerInnen heraus (vgl. z.B. Annes Kenntnisse des deutschen Universitätssystems in SU II, Kap. 1.2.1). Ebenso werden die festgestellten Kompetenzverteilungen im Vollzug der Interaktion gelegentlich als wenig relevant behandelt. Was jedoch in keinem untersuchten Gespräch vorkommt, ist eine interaktive Ausagierung von Kompetenz-Rollen, die den grundlegenden Zuweisungen von Kompetenzen entgegengesetzt wären. Soweit in den Interaktionen überhaupt Kompetenzverteilungen zum Tragen kommen, spiegeln sie die Kategorien wider.

Diese "Leitlinien" werden in gewisser Weise als unumstößlich oder bindend behandelt; die TeilnehmerInnen zeigen, daß sie sich dieser Grundverteilung verpflichtet fühlen. So wahren die (durch Kategorien) global als NichtexpertInnen ausgewiesenen TeilnehmerInnen auch bei Demonstrationen umfassenden Wissens immer ihre Darstellung geringerer Kompetenz ("eigentlicher" NichtexpertIn) gegenüber den ExpertInnen (vgl. die US-Gespräche; ebenso die Moderatorinnen in HALLO und insbesondere in SCHREINEMAKER). Wenn in FIGURATION trotz des Bemühens um die Inszenierung von Gleichheit der TeilnehmerInnen ansatzweise höhere Kompetenz für die Hauptaktivität zum Ausdruck kommt, dann bei den extern als Lehrende ausgewiesenen Teilnehmern; eine der Studentinnen in diesem Gespräch vermeidet offensichtlich eine deutliche Darstellung von Kompetenz (Kap. 3.6).

Schließlich wird punktuelles Nichtwissen einer Expertin (was ansonsten meist unproblematisch ist) dann als bedrohlich behandelt, wenn eine ausgewiesene NichtexpertIn in diesem Punkt Wissen manifestiert (US3; Kap. 3.1.2).

Zusammenfassend läßt sich feststellen: InteraktantInnen organisieren ihr konkretes Handeln in globalen, d.h. über die aktuelle Interaktion hinaus bestehenden Zusammenhängen: Bei der Feststellung der interaktiven Kompetenzgrundlagen greifen sie auf "externe" Faktoren (berufliche, nationale etc. Kategorien) zurück und bilden daraus eine "Leitlinie" globaler Kompetenzverteilungen, die sie für die Organisation ihres konkreten Handelns nutzen. In der Interaktion orientieren sie sich kontinuierlich an dieser grundlegenden Kompetenzverteilung und zeigen sich dieser verpflichtet. Im Verlauf der Interaktion präzisieren sie die global zugewiesenen Kompetenzen, soweit dies für ihr gemeinsames Handeln erforderlich ist.

3.10.2 Formulations: Explizite Kompetenzzuschreibungen

Die InteraktantInnen benennen ("formulieren") die Kategorien, an denen sie sich bei der Feststellung der Kompetenzgrundlagen orientieren (3.10.1), im Gespräch nicht immer explizit. Manchmal verweisen sie implizit darauf; manchmal sind solche Faktoren aber auch nur durch (externe) Situationskenntnis erschließbar.

Ob die InteraktantInnen die gesprächsrelevanten Kategorien explizit anführen, hängt zum einen davon ab, ob diese aus dem unmittelbaren Setting der Interaktion zugänglich sind. Die institutionellen Positionen der Beteiligten in DAME, FIGURATION und EXPRESSION werden nicht thematisiert, ebensowenig die jeweiligen Nationalitäten der GesprächspartnerInnen in den US-Gesprächen. Zum anderen spielt es eine Rolle, ob die TeilnehmerInnen voraussetzen können, daß die relevanten Faktoren den GesprächspartnerInnen bekannt sind, was wiederum davon abhängt, wie gut die TeilnehmerInnen miteinander bekannt sind und demzufolge auf gemeinsame Kenntnisse zurückgreifen können.

So werden in STEVE (wo die Teilnehmerinnen sich, ihre jeweiligen Berufe etc. kennen) an entsprechender Stelle Unterschiede im Hinblick auf Textsortenkompetenz geradewegs und ohne jeden Verweis auf zugrundeliegende Kategorien umgesetzt. Isadoras Verwicklung in die diskutierte Geschichte in FIGURATION gehört sichtlich zum gemeinsamen Situationswissen aller Beteiligten; dieser Fakt wird ebenfalls nicht angeführt.

Explizit formuliert werden Kategorien hingegen in PINK (Betätigung im Modedesign), wo die Interaktantinnen nicht näher miteinander bekannt sind und ein Sachgebiet thematisiert wird, für welches das Setting keine relevanten Faktoren hergibt; in MÉDECINE, wo die GesprächspartnerInnen nicht wissen und aus den zugänglichen Kategorisierungen der TeilnehmerInnen nicht erschließen können, daß Doris "Anhängerin von Naturheilverfahren" ist; in den Fernsehgesprächen HALLO und SCHREINEMAKER, wo die Beteiligten für die AdressatInnen (ZuschauerInnen) zunächst einmal anonyme Personen sind.

Ob die InteraktantInnen die relevanten Kategorien explizit benennen, hängt also davon ab, wie weit sie diese als für alle Beteiligten verfügbar voraussetzen können. Anders ausgedrückt:

Formulations sind eine methodische Lösung des kommunikativen Problems, interaktionsrelevante Fakten für alle Beteiligten bereitzustellen; sie erfüllen eine Funktion auf der Ebene der Situationsdefinition (Feststellung der grundlegenden Kompetenzverteilungen).

Dasselbe gilt offenbar für die Benennung von Fakten, die die Kenntnis oder Nichtkenntnis konkreter Teilbereiche begründen. Solche werden angeführt, um einen individuellen Kenntnisstand zum Ausdruck zu bringen, der von den kategoriengeleiteten Kompetenzzuschreibungen abweicht, d.h. vor diesem Hintergrund nicht erwartbar ist (s.o.).

Formulations von Kategorien, die Kompetenzzuschreibungen motivieren, sind direkten Benennungen der entsprechenden Kompetenzen offenbar funktional (im Hinblick auf die Klärung der interaktiv gültigen Kompetenzbasis) gleichgestellt (s.o.). Sie unterscheiden sich lediglich in der Direktheit, mit der sie einen Wissensstand feststellen: Das Anführen der Kategorie ist die diskretere Methode, um dieselbe Aussage über Kompetenz zu machen.

Die explizite Benennung von Kompetenz ist in den Gesprächen insgesamt selten; sie kommt anscheinend nur unter bestimmten Umständen vor. In FIGURATION benennt Georg sein Verständnis der Geschichte, das er sich *erarbeitet* hat, d.h. ein individuelles Wissen, das er nicht durch eine Kategorie oder einen konkreten Faktor indirekt zum Ausdruck bringen kann. (Er formuliert es allerdings zudem relativ zurückhaltend: "je n'arrive pas mal".) Dasselbe trifft offenbar auf die Deutsche in US2 zu, die ihre Teilkenntnisse mit "ich kenn das ziemlich gut ich hab nich so viele fragen" beschreibt (Kap. 3.1.1); auch sie bringt individuelles Wissen zum Ausdruck, das sie nicht auf einen erklärenden Faktor zurückführen kann. Hier steht zudem aktuell die Präzisierung der Konversationsaufgabe, d.h. die Feststellung der konkreten Wissensbestände, an.

In den Fernsehsendungen HALLO und SCHREINEMAKER werden bei der Einführung der beteiligten Expertinnen sowohl Kategorien (berufliche Positionen) als auch Kompetenzpositionen explizit benannt ("Expertin", "Spezialistin"). Damit werden ebenfalls die interaktionsrelevanten Grundlagen bereitgestellt; mit dem kombinierten Verfahren wird den ZuhörerInnen zudem der Schritt abgenommen, den Rückschluß von den Kategorien auf Kompetenz zu ziehen. Dies ist vielleicht auf die spezifischen Bedingungen des Settings zurückzuführen: An der komplexen Wissensvermittlung in der Sendung sind mehrere Personen beteiligt, die Informationen zum Thema auf unterschiedlichen Ebenen beisteuern (Kap. 3.8, 3.9). Die Redundanz dient also möglicherweise dazu, den Aufbau der Sendung von vornherein durchsichtig zu machen.

Entsprechend ihrer Funktion haben formulations (sowohl von Kategorien als auch von konkreten Faktoren bzw. entsprechenden Kompetenzen) Auswirkungen auf die Definition der Interaktionsgrundlagen. Sie treten bevorzugt an (großen oder kleinen) Schnittstellen der Gespräche auf: am Beginn von Gesprächsphasen und/oder im Bereich thematischer Veränderungen. Mit ihnen wird die Erwartbarkeit von Wissensbeständen bei den jeweiligen Personen neu festgestellt oder präzisiert und modifiziert.

Nun sind gelegentlich auch formulations beobachtbar, die aus dieser Beschreibung herausfallen. Solchen ist gemeinsam, daß sie die Definition der Interaktion (die zugrundegelegten Kompetenzverteilungen) nicht verändern - dies allerdings in zwei entgegengesetzten Ausprägungen.

In PINK aktualisiert die Nichtexpertin mit der expliziten Benennung ihres Nichtwissens einen Fakt, der bereits seit geraumer Zeit als konstitutiv für die Interaktion behandelt und ausagiert wird. D.h. sie führt dieselbe Kompetenzverteilung an, die bisher im Gespräch anerkannt war, und bestätigt sie als weiterhin gültig. Diese Aktivität stellt sie in einen expliziten Zusammenhang damit, sich von der Verantwortung, alle vermittelten Fakten korrekt zu behalten, zu entlasten (Kap. 3.2.2). Die explizite Anführung des Kompetenzstandes hat hier also eine Funktion auf der Imageebene. Dasselbe Verfahren konnte bereits im Rahmen von Sprachexpertise beobachtet werden (MÉDECINE, s.o. Kap. 2.3.2). Der Einsatz einer expliziten Formulierung von legitimer (legitimierter) Nichtkompetenz in imageschützender Funktion scheint also eine generelle Methode zu sein.

In gewisser Weise vergleichbar sind die formulations in DAME, mit denen die Ratsuchende allerdings nicht Kompetenzen oder Kategorien, sondern umfassender das Interaktionsanliegen benennt (das ebenfalls schon während der gesamten Interaktion als gültig behandelt wird). Die Funktion dieser formulations ist ebenfalls nicht die Definition oder Präzisierung der Interaktion, sondern die Bestätigung der gültigen Situation, die offenbar ebenfalls aus Imagegründen erfolgt (s.o. Kap. 3.7.2).

Mit der expliziten Zuschreibung von (Transkriptions-) Kompetenz in FIGURATION wird die Situationsdefinition ebenfalls nicht verändert. Hier führen die TeilnehmerInnen zwar eine Kompetenzverteilung an, die zuvor bei der Behandlung eines entsprechenden Themas nicht ausagiert wurde, aber sie orientieren sich auch später im Gespräch, wenn dasselbe Thema verhandelt wird, nicht an dieser neuen Feststellung. Die formulierte Kompetenzverteilung wird tatsächlich nur für diesen einen Moment als gültig behandelt. Diese explizite Benennung von Kompetenz wird strategisch eingesetzt. Mit der (kurzfristigen) Veränderung der Situation wird die generelle Funktionsweise von Kompetenzzuschreibung, eine Entscheidung zu treffen, lokal aktiviert. Damit wird es möglich, ein Problem zu lösen, das in der Diskussion nicht geklärt werden konnte (Kap. 3.6.6).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind auch As Formulierungen in EXPRESSION als strategische zu sehen. Die explizite Anführung der Kompetenz einer bestimmten Gruppe ("amis linguistes") stellen eine Kompetenzverteilung fest, die für die Interaktion weder vorher noch nachher Auswirkungen hat (Kap. 3.5.4). (Mit diesen Äußerungen bewirkt A gleichzeitig eine Veränderung des Teilnahme-Status' dieser Personen: von bystanders zu direkten AdressatInnen. Diese Veränderung ist aber genauso lokal begrenzt und hat auf die weitere Interaktion keine Auswirkung.) Auch hier dienen die formulations also nicht der Situationsdefinition; sie haben vermutlich eine ebenfalls imagebezogene Funktion (Kap. 3.5.4).

Formulations von Kategorien, konkreten Faktoren oder entsprechender Kompetenz haben also eine Funktion auf der Ebene der Interaktionsorganisation, wenn sie die Definition der Situation dauerhaft modifizieren. Lokale, kurzfristige Veränderungen der Situationsdefinition ohne globale Auswirkungen haben dagegen offenbar eine strategische Bedeutung (die im Einzelfall zu spezifizieren ist).

Wenn mit Formulations hingegen eine anerkannte und weiterhin gültige Kompetenzverteilung zum Ausdruck gebracht wird, dann scheinen sie in erster Linie eine Funktion auf der Imageebene zu erfüllen. In den analysierten Gesprächen sind sie als Verfahren zur Entlastung der NichtexpertInnen beobachtbar.²⁰⁶

3.10.3. Konsequenzen der Kompetenz-Zuschreibungen: Vertrauensvorschuß

Die Analysen machen deutlich, daß Kompetenz-Positionen offenbar allein aufgrund entsprechender Angaben bereitwillig zugestanden werden. Die schlichte Behauptung, daß jemand ÄrztIn, AnhängerIn von Naturheilverfahren etc. ist, reicht aus, um entsprechende Kompetenz zu unterstellen und eine entsprechende Position zuzugestehen. Damit werden sozusagen Vorschußlorbeeren vergeben.

Nothdurft bezeichnet dies (im Rahmen der Untersuchung von Beratungsgesprächen) mit "Vertrauen in Kompetenz" als einem geläufigen Verfahren kommunikativer Praxis. Diese "Vorleistung" diene der ökonomischen Abwicklung des Geschehens: Sie entlaste die KlientInnen von der Feststellung und Überprüfung und die BeraterInnen von ständigen Belegen ihrer Kompetenz (1994b:200ff). Gleichzeitig berge sie aber die Gefahr, "daß das als nicht relevant ausgeschlossene Störpotential faktisch doch ausgelöst wird" (Nothdurft 1994b:203).

Solche Störungen können zum einen daraus entstehen, daß eine ExpertIn sich für einen interaktionsrelevanten Teilbereich des ihr zugewiesenen Gebietes letztlich doch als nicht kompetent erweist, zum anderen aber prinzipiell auch daraus, daß jemand eine bestimmte Kompetenz fälschlich vorgibt. (Ersteres ist in den Gesprächen gelegentlich zu beobachten, wenn global zugewiesene Wissensbestände im Nachhinein "korrigiert" werden. Letzteres ist eine Annahme aufgrund der Beobachtung, daß Kompetenz offensichtlich sozial positiv konnotiert ist; vgl. insbesondere FIGURATION, wo die InteraktantInnen die Zuweisung einer ExpertInnen-Position deutlich als Kompliment behandeln, und PINK, wo die Expertinnen-Rolle offensichtlich (auch) der Selbstdarstellung dient.)

Einen Grund dafür, daß trotz des "Störpotentials" Vertrauen gewährt wird, sieht Nothdurft in der Schwierigkeit, Kompetenz faktisch zu überprüfen. Weiterhin seien Überprüfungsaktivitäten dysfunktional, da sie die Vertrauensbasis in ihrer Struktur erschüttern und dadurch das

²⁰⁶Die Anwendung desselben Verfahrens bei ExpertInnen kam in den untersuchten Interaktionen nicht vor. Dies ist aber aus alltäglicher Interaktionspraxis durchaus bekannt, z.B. in Konfliktgesprächen. Der strategische Einsatz von Kompetenzpositionen in Streitgesprächen wäre sicher ein interessantes eigenes Untersuchungsfeld.

Handlungsziel gefährden könnten. "Jede Aktivität des Überprüfens ..., die der Klient vornimmt, würde die Vertrauens-Beziehung zwischen ihm und dem Berater bereits in Frage stellen" (1994b:210).

Als ein "Garant für Vertrauen" fungiert laut Nothdurft die prinzipielle, abstrakte Möglichkeit intersubjektiver Prüfung (1994b:207). Diese könnte in der Tat in institutionellen Kontexten eine Rolle spielen, wo InteraktantInnen annehmen können, daß die betreffenden InstitutionsvertreterInnen ihre Stellung in diesem Rahmen überhaupt erst nach einer Prüfung ihrer *generellen* Kompetenz erhalten haben; ebenso bei der Präsentation von ExpertInnen im Fernsehen, wo unterstellt werden kann, daß die ProduzentInnen der Sendung gründlich recherchiert haben. Das Erweisen von Vertrauen ist aber auch in alltäglicher Interaktion beobachtbar.

Zudem gilt dies nicht für *konkrete* Aktivitäten von ExpertInnen. Die Überprüfung des Wahrheitswertes behaupteter Tatsachen oder der Sinnhaftigkeit eines Ratschlags setzt ja voraus, daß jemand über die entsprechende Kompetenz selbst verfügt.²⁰⁷

Bei der bereitwilligen Gewährung von Vertrauen in Kompetenz, die sich auch in den hier untersuchten Gesprächen zeigt, spielen offenbar verschiedene Aspekte eine Rolle.

Ansichts der Schwierigkeit, Kompetenzen faktisch zu überprüfen, haben die InteraktantInnen im Prinzip nur die Wahl, entweder zu vertrauen oder aber die Interaktion nicht fortzuführen und das Handlungsziel ad acta zu legen. Vertrauen (als "Ersatzleistung" für die unmögliche Überprüfung, Nothdurft 1994b) ist also eine *notwendige* Voraussetzung dafür, ein Interaktionsanliegen, für das Kompetenzunterschiede konstitutiv sind, überhaupt in Angriff nehmen zu können. Die Gewährung von Vertrauen bietet den InteraktantInnen aber gleichzeitig einen konkreten Gewinn: Sie verschafft ihnen grundlegende Leitlinien für die Organisation der Interaktion.

Dann scheinen Vorab-Überprüfungen von Kompetenz auch eine Frage der Ökonomie zu sein. Im praktischen Handeln spielt nicht generelle Kompetenz eine Rolle, sondern konkretes Mehrwissen in konkreten Punkten. *Welche* Punkte oder Teilbereiche für das Interaktionsgeschehen relevant werden, ist aber zu Beginn von Interaktionsphasen, wenn Positionszuweisungen vorgenommen werden, noch nicht absehbar. D.h. generelle Überprüfungen oder Beweisforderungen für Kompetenz an dieser Stelle könnten sich letztlich als überflüssig oder überschüssig erweisen. Da sie gleichzeitig eine Störung des rituellen Gleichgewichts und damit eine Gefährdung des Handlungsziels riskieren, sind ihre "Kosten" möglicherweise höher als ihr Nutzen.

Dieses Problem bearbeiten die InteraktantInnen damit, daß sie Probleme der (präzisen) Feststellung von Kompetenz nur und erst dann behandeln, wenn diese sich in der Interaktion

²⁰⁷Vergleiche As Strategie in EXPRESSION, die Möglichkeit von Irrtümern gegenüber den anwesenden *ExpertInnen* einzuräumen. Diesen schreibt sie die Fähigkeit, Fehler zu erkennen, aufgrund ihrer eigenen Kompetenz zu, gegenüber den NichtexpertInnen tut sie dies nicht.

tatsächlich stellen (mit einer ökonomischen schrittweisen Feststellung der konkreten Wissensbestände, s.o. Kap. 3.10.1).

Schließlich gelten die vertrauensbasierten Zuschreibungen von Kompetenz offensichtlich *vorläufig*, "bis zum Beweis des Gegenteils". Eine zugestandene Kompetenz-Position muß im konkreten Geschehen kontinuierlich bestätigt werden. Die nachfolgenden Gesprächsaktivitäten und -ereignisse werden an diesen Positionen gemessen und daraufhin überprüft, ob sie mit ihnen in Einklang stehen; manifeste Wissenslücken müssen erklärt und mit der ExpertInnen-Position vereinbar gemacht werden. Wenn die Angemessenheit der Positionszuweisung zweifelhaft wird, muß diese belegt werden; offenbar kann sie gegebenenfalls auch entzogen werden (s.o. Kap. 3.10.1).²⁰⁸

In dieser Hinsicht spielt offenbar ebenfalls "Vertrauen" eine Rolle, aber auf einer anderen Ebene: das Vertrauen der GesprächspartnerInnen auf ihre eigene Fähigkeit, Brüche oder Unvereinbarkeiten bei der Darstellung von Kompetenz wahrzunehmen - bzw. das Vertrauen darauf, daß solche durch die Ereignisse zutage treten.

Überprüfungen führen die InteraktantInnen also nicht vorab und ein für alle Mal aus, sondern kontinuierlich parallel zum oder genauer *im* praktischen Handeln. Das Vertrauen darauf, daß sich die Angemessenheit vorläufig zugewiesener Positionen im Vollzug der Interaktion erweisen wird, macht Vorab-Überprüfungen überflüssig.

Das vorläufige Gewähren von Vertrauen in Kompetenz ist demnach eine ökonomische Methode der praktischen Handhabung der Interaktion. Der konkrete Gewinn aus dem Erweis von Vertrauen (Festlegung globaler Leitlinien für die Organisation der Interaktion) wiegt für die InteraktantInnen offensichtlich schwerer als die Verunsicherung, die aus dem damit verbundenen Risiko resultiert. Die Schritt-für-Schritt-Feststellung der faktischen Wissensbestände als Methode der ständigen parallelen Überprüfung der Handlungsgrundlage im Handeln ermöglicht den Verzicht auf Vorab-Überprüfungen und reduziert den Aufwand für Überprüfungen insgesamt (und damit Störungen des rituellen Gleichgewichts) auf das für das konkrete interaktive Anliegen notwendige Minimum.

Zur Absicherung der Angemessenheit des gewährten Vertrauens tragen zusätzlich Hinweise auf Kompetenz und entsprechende Kategorien bei, die ExpertInnen im Verlauf der Interaktion mehr oder weniger implizit geben (wie z.B. Nennung kategoriengebundener Handlungen etc.)²⁰⁹ und

²⁰⁸Eine solche Aberkennung könnte zumindest in den Köpfen erfolgen. Ob dies explizit geschehen würde oder ob die TeilnehmerInnen in solchen Fällen - angesichts der fundamentalen Störung des rituellen Gleichgewichts, die damit verbunden wäre - die Tatsachen für sich sprechen ließen, hängt wahrscheinlich von den Umständen ab (in politischen kontroversen Debatten möglicherweise eher als in Alltagsgesprächen). Nothdurft stellt fest, daß manchmal in Beratungsgesprächen, wenn Unsicherheit über die Kompetenz des Beraters entsteht, "der Klient augenfällig darum bemüht ist, die laufende Beratung möglichst zügig und komplikationslos zu Ende zu bringen, ohne daß der Status des Beraters angetastet wird" (Nothdurft 1994b:226).

²⁰⁹Nothdurft nennt solche impliziten Hinweise "Symbole von Wissen" oder "Symbole von Funktionssicherheit" von Vertrauen (1994b:211ff); zu diesen zählt er u.a. die Verwendung von Fachterminologie. Er untersucht auch die

die der ständigen parallelen Untermauerung und Stabilisierung der vorläufigen Kompetenzzuweisungen dienen.

In manchen Interaktionen geben die ExpertInnen sehr viel mehr positions- oder kompetenz-"belegende" und damit situationsstabilisierende Begleitaccounts als in anderen. Dazu gehören die medizinischen Expertinnen in HALLO und SCHREINEMAKER sowie der Mietrechts-Experte in dem Beratungsgespräch DAME. Dies könnte mit der relativen Wichtigkeit (von außen betrachtet) der jeweils verhandelten Sache zusammenhängen. Die Aufklärung über medizinische Zusammenhänge, bei der im Grenzfall Fragen von Leben und Tod eine Rolle spielen, oder etwas weniger dramatisch: die Verhandlung von Sachverhalten und Erteilung von Ratschlägen im Hinblick auf Mietrecht, wo die juristischen und finanziellen Folgen des konkreten Handelns betroffen sind, hat für die Beteiligten sicher eine höhere Brisanz und Wichtigkeit als die Kenntnis der deutschen Bahnfahrpreise, französischer Höflichkeitsregeln oder unterschiedlicher Vorlesungsstile an Hochschulen. In solchen Zusammenhängen scheinen "vertrauensbildende Maßnahmen" in stärkerem Maße notwendig zu sein.

3.10.4 Darstellung von Wissen als interaktive Aufgabe

Wenn man die Experten-Laien-Beziehung vorschnell in einen spezifischen Kontext stellt ..., *verstellt man den Blick auf die alltägliche Vielfalt von Experten-Laien-Beziehungen. Zweifellos bestehen mannigfaltige Unterschiede im farbenreichen Spektrum zwischen der interaktiven Markierung von Sonderwissen in Belehrungen und der Abgabe berufsständischer Sachverständigengutachten. Der Weg soziologischer Analyse scheint mir aber weniger in einer sozialwissenschaftlichen Definition (und Ausgrenzung) von 'Experten' bzw. 'Expertenwissen' liegen zu können als vielmehr in der empirischen Untersuchung konkreter Zuschreibungen von Expertenschaft im Kontext alltäglicher Sinnproduktion.* (Eberle 1994:139)

Wissensgebiete werden "gemacht"

Wissensgebiete "sind" nicht einfach; sie werden interaktiv *als solche* konstituiert.²¹⁰ InteraktantInnen gehen im Gespräch ständig mit Fakten und Informationen um. Das heißt nicht, daß sie dabei ständig mit globalen Kompetenzunterschieden oder mit komplexen Wissensbeständen umgehen (vgl. Kap. 1.2.5, 1.4.1). Entscheidend ist, als was sie das darstellen, womit sie umgehen.

Singuläre Fakten, Ereignisse etc. werden *als Wissens Elemente* präsentiert, indem sie als sichere Fakten und als generalisierbar (exemplarisch für eine allgemeingültige Tatsache) dargestellt

Systematik ihres Auftretens und kommt zu dem Schluß, daß die Logik ihres Auftretens in erster Linie auf makrostruktureller Ebene erklärbar sei: Die einzelnen Symbole ergäben komplexe "Figuren von Funktionssicherheit" (1994b:218).

²¹⁰Es geht hier um *interaktive Konzepte*, nicht um *kognitive Konzepte* der TeilnehmerInnen von Wissen oder Wissensgebieten (s.o.): darum, wie InteraktantInnen Wissensgebiete und Kompetenz über bestimmte Gebiete *darstellen*. Kognitive Konzepte von Wissen sind mit einer konversationsanalytischen Methode nicht herauszufinden (oder nur ansatzweise, vgl. die Markierung einer Minimalgrenze für ExpertInnen-Wissen in MÉDECINE).

werden.²¹¹ Indem einzelne Wissens Elemente als systematisch strukturiert und zusammenhängend präsentiert werden, werden sie als Elemente eines umfassenderen Wissensgebietes dargestellt (vgl. Linell & Jönsson 1991). Indem InteraktantInnen darstellen, daß sie über sicheres, umfassendes, strukturiertes, fallübergreifend verallgemeinerbares Faktenwissen verfügen, stellen sie ihr Wissen *als Fachwissen* dar (und sich als ExpertInnen für dieses Fachgebiet).

In dieser Weise unterscheiden sich NichtexpertInnen und ExpertInnen in ihrer Kompetenz(selbst)darstellung sowie in der Darstellung ihres Wissens. NichtexpertInnen wissen auch etwas (über Gebiete, für die sie nicht als ExpertInnen ausgewiesen sind), aber sie präsentieren im Gespräch (manchmal unsichere) einzelne Fakten, persönliche Beobachtungen, singuläre Ereignisse. ExpertInnen dagegen machen sichere Aussagen, stellen Bezüge her, generalisieren Fakten, beziehen sie auf konkrete Fälle etc.²¹²

Die Konstitution von Fakten als Wissens Elemente steht in einem engen Wechselspiel mit der Darstellung einer Person als ExpertIn: Fakten werden u.a. dadurch als Elemente eines umfassenderen Wissensgebietes dargestellt, daß eine ExpertIn für ein bestimmtes Sachgebiet angesprochen und als dafür zuständig ausgewiesen wird.

Heterogenität interaktiv konstituierter Wissensgebiete

Was die InteraktantInnen allein in den hier untersuchten Gesprächen als Wissensgebiete konstituieren, sind ganz unterschiedliche Bereiche: Studiensysteme, Wissen über Land und Leute, Schneidern, Textsortenkompetenz, Naturheilverfahren, Textinterpretation, Analyse-methode, Transkriptionskompetenz, Kenntnis bestimmter Situationszusammenhänge, Mietrecht, medizinisches Fachwissen, Betroffenen-Krankheitswissen.

Die im Gespräch als solche konstituierten ExpertInnen sind durchaus nicht immer professionelle Fachleute; die Sachkundigen für Naturheilverfahren in MÉDECINE beispielsweise beschäftigen sich nicht beruflich, sondern rein privat mit dem Gebiet; ebenso offenbar die Nähexpertin in PINK; die ExpertInnen für "Land & Leute" sind einfach BewohnerInnen des entsprechenden Landes usw. "Im Alltag kann die soziale Zuschreibung von Expertenschaft ... erheblich variieren. Grundsätzlich kann ... *jeder 'Kenner' oder 'Köner' als Experte bezeichnet* werden. Experte ist nicht nur ein (professioneller) Sachverständiger, sondern ... ganz allgemein jemand, der auf dem in Frage stehenden Gebiet besonders gut Bescheid weiß. Und was

²¹¹Ein sehr deutliches Gegenbeispiel ist Georgs Äußerung in FIGURATION ("je me mets maintenant à la position parce que je/ je vois pas d'autres possibilités de le faire, de: de l'auditeu:r"), mit der er eine Analysemaxime anführt, sie aber *nicht* als solche formuliert - d.h. nicht *als Wissens Element* präsentiert.

²¹²Ähnlich unterscheidet Kepler (1989) "Belehrung" und "Information": Während Informationslücken durch die Lieferung isolierter Fakten behoben werden könnten, sei eine Belehrung "immer auch ein Versuch, die Bedeutung oder Einordnung eines Faktums, einer Erfahrung oder einer Handlungsweise verständlich zu machen" (1989:554). In der Belehrung sei weiterhin "die *fallübergreifende Verallgemeinerbarkeit* des Wissens" von entscheidender Bedeutung. "Man belehrt einen anderen nicht über ein Detail der eigenen Lebensgeschichte" (1989:554). Individuell-biographische Ereignisse könnten aber in Belehrungen eine Rolle spielen, wenn das Individuelle exemplarisch für etwas Verallgemeinerbares zu Vermittelndes stehe.

'besonders gut Bescheid wissen' heißen soll, bestimmt sich nach dem jeweiligen sozialen Kontext." (Eberle 1994:138f)

Für manche Gebiete ist die Art und Weise, wie das Wissen erworben wurde, konstitutiv. So behandeln die TeilnehmerInnen an den Mediengesprächen HALLO und SCHREINEMAKER die Betroffenen-Perspektive auf die Krankheit (emotionales Erleben und Bewältigen) als ein spezifisches Wissen. Sie stellen dar, daß dieses ausschließlich durch unmittelbare persönliche Betroffenheit erlangt werden kann; andere (auch medizinische ExpertInnen) haben es nicht. Als "authoritative source" solches Wissens gelten nur Personen, die über "first-hand knowledge" (Drew 1991) verfügen.²¹³

Über andere Gebiete kann Wissen dagegen auf unterschiedlichen Wegen erlangt werden. In FIGURATION zeigen Georg und Isadora vergleichbares Wissen über die Hintergründe des analysierten Gesprächs; Isadoras Kenntnis wird auf ihre Involviertheit in die betreffende Geschichte zurückgeführt, Georg begründet seine damit, daß er sich mit dem Transkript beschäftigt habe.²¹⁴ In wieder anderen Gebieten sind die Kenntnisse der NichtexpertInnen auf demselben Weg erlangt wie das Wissen der ExpertInnen: aus Anschauung, Erfahrung oder praktischer Auseinandersetzung mit dem Bereich (z.B. "Land & Leute" oder "Universitätssysteme"). In manchen Gebieten legen dagegen Verweise auf Regelwerke, Paragraphen, Untersuchungen etc. nahe, daß das entsprechende Wissen nur über eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Sachgebiet erworben werden kann (medizinische Sachkenntnis, Mietrecht).

Die InteraktantInnen markieren Unterschiede zwischen Wissensgebieten auch durch unterschiedliche Präsentations- und Umgangsweisen damit.

Manche Wissensgebiete werden als sehr facettenreich dargestellt. Die InteraktantInnen zeigen als einzelne Aspekte solcher Gebiete nicht nur die sichere Kenntnis zahlreicher Fakten, ihrer Zusammenhänge, ihrer Generalisierbarkeit und Anwendbarkeit auf konkrete Fälle, sondern auch konkretes Handlungswissen und Metawissen unterschiedlicher Art (Wissen über die Verlässlichkeit des Wissens, Kenntnis der einschlägigen Informationsquellen und des Umgangs mit ihnen, Kenntnis des Wissens- und Forschungsstandes im Fachgebiet) und systematisches Wissen über das Fachgebiet hinaus (Zusammenhänge zu benachbarten Fachgebieten). In dieser Weise präsentieren die ExpertInnen in HALLO und SCHREINEMAKER, in EXPRESSION und in DAME ihre Wissensgebiete (im Gegensatz beispielsweise zu "Land & Leute", "Univer-

²¹³Keppeler & Luckmann weisen im Kontext interaktiver Wissensübermittlung auf eine Art von Wissen hin, die sie als "wisdom" bezeichnen. Die Quelle solches Wissens sei ebenfalls Erfahrung, aber nicht zwangsläufig persönliche, sondern z.B. die Erfahrung einer Generation (1991:158, 162). "[H]ere the speaker's advantage over the listeners is based on experience, an experience of human nature which cannot be 'learned from books', an experience acquired in 'the tough school of life'." (1991:162)

²¹⁴Isadora gilt als "authoritative source" dieses Wissens (sie stellt sich als solche dar und wird so behandelt), Georg nicht. Es ist daher anzunehmen, daß Isadora in Streitfällen das letzte Wort hätte. Leider läßt sich dies nicht feststellen, da die beiden sich hinsichtlich der konkreten Fakten immer einig sind.

sitätssysteme", "Schneidern", "Situationskenntnis" etc.).

Diese Beobachtung trifft systematisch für einen bestimmten Sachverhalt zu. Was diese Fälle verbindet und von den anderen unterscheidet, ist die Tatsache, daß die für diese Bereiche als ExpertInnen konstituierten Personen *professionelle* ExpertInnen sind: Ihre interaktiv dargestellte Kompetenz wird implizit oder explizit mit einer entsprechenden beruflichen Ausbildung und Tätigkeit verbunden.

Diese ExpertInnen zeigen zudem in manchen Punkten einen anderen interaktiven Umgang mit ihren Wissensgebieten als die ExpertInnen anderer Bereiche.

Weiter oben wurde festgestellt, daß ExpertInnen ihre Wissensbestände im Verlauf des Gesprächs sukzessive präzisieren, indem sie Teilbereiche aus ihrem Wissen ausgrenzen (s.o. Kap. 3.10.1). Diese "Justierung" oder Präzisierung durch Ausgrenzung von Teilbereichen aus dem eigenen Wissen ist ein übliches, funktionales und unproblematisches Verfahren. Im allgemeinen reicht die Angabe, sich mit einem Bereich nicht befaßt zu haben, aus, um die ExpertInnen von der Anforderung von Wissen zu entlasten: Sobald die punktuelle Wissenslücke über eine solche Rechtfertigung mit der globalen Kompetenzzuweisung vereinbar gemacht wird, scheint das punktuelle Nichtwissen ihr Image nicht zu gefährden.

Von den genannten "professionellen" ExpertInnen wird dieses Verfahren jedoch nicht angewendet. Es ist kein Fall zu beobachten, wo sie sich für Teilbereiche, die als ihrem Fachgebiet zugehörig behandelt werden, als inkompetent oder nicht zuständig ausweisen. Daher ist nicht feststellbar, ob dieselbe Rechtfertigung "professionelle" ExpertInnen in derselben Weise entlasten würde.

Diese Beobachtung läßt darauf schließen, daß Fachgebiete möglicherweise klarer umrissen sind, d.h. es ist für die InteraktantInnen eindeutiger, welche konkreten Wissensbestände von den ExpertInnen erwartbar sind, wodurch die Gefahr von Fehleinschätzungen geringer ist als bei einem potentiell sehr weiten Gebiet wie "Land & Leute".²¹⁵ Zudem scheinen "professionelle" ExpertInnen aber der Anforderung von Wissen (d.h. einer Übereinstimmung von unterstellter und tatsächlicher Kompetenz) stärker verpflichtet zu sein als "Alltags"expertInnen (Amann). Dafür spricht auch, daß sie mehr "Funktionsbeweise für Vertrauen" geben als die anderen ExpertInnen (s.o. Kap. 3.10.3).

Trotz der Unterschiede, die die TeilnehmerInnen zwischen einzelnen Wissensgebieten und ExpertInnen manifestieren, ist aber die interaktive Funktionsweise für alle Arten von Wissensgebieten gleich. Die kommunikativen Mechanismen, die mit der Zuschreibung von Kompetenz in Gang gesetzt werden und dazu dienen, die Interaktion zu organisieren, scheinen in bezug auf alle Wissensgebiete, die als solche konstituiert werden, dieselben zu sein. So werden beispielsweise Isadoras Kenntnisse über die Situation des analysierten Gesprächs

²¹⁵Vgl.: "Wissensbestände und Wissenskörper sind für Bereiche der Wissenschaften sehr viel einfacher zu rekonstruieren als für Bereiche von Alltagswissen." (Amann 1994:36) Ähnlich Eberle, der mit Bezug auf Schütz eine "idealtypische Definition" anführt, nach der "das *Wissen des Experten* auf ein beschränktes Gebiet begrenzt,

(FIGURATION) ebenso als strukturiertes Faktenwissen dargestellt und behandelt wie das medizinische Fachwissen der ExpertInnen in HALLO und SCHREINEMAKER, und dieses Wissensgebiet wird als funktional und relevant für ein zentrales interaktives Anliegen behandelt, indem es für das Verständnis des untersuchten Gesprächs und eine adäquate Analyse genutzt wird. Für dieses Sachgebiet werden in derselben Weise unterschiedliche Wissenspositionen und entsprechende interaktive Rollen und Aufgaben konstituiert wie im Rahmen der Behandlung von Mietrechtsfragen oder medizinischer Aufklärung.

3.10.5 Wissensvermittlung und Rechtfertigungszwänge

Kompetenzunterschiede werden in Interaktionen meist im Zusammenhang mit der Vermittlung von Informationen oder Wissens-elementen relevant.

Die Analysen haben ergeben, daß die InteraktantInnen zwei Aspekte als relevant für Erklärung und Wissensvermittlung behandeln. Der eine ist der faktische Wissensstand der NichtexpertInnen. Die InteraktantInnen machen oft deutlich, daß sie Erklärung und Vermittlung von Sachverhalten strikt an der Frage ausrichten, ob die betreffende Information im Wissen der NichtexpertInnen tatsächlich nicht vorhanden ist, d.h. eine konkrete Wissenslücke besteht. (Dies wird besonders in PINK deutlich, wo die Expertin einen Erklärungsbedarf oft erst durch ihre Ausführungen schafft, sich diesen aber vor weiteren Erklärungen immer erst bestätigen läßt (Kap. 3.2.2).) Diese Ausrichtung von Wissensvermittlung zeigt sich auch an vielen Beispielen dessen, daß NichtexpertInnen mit dem account "weiß ich" oder "kenne ich" eine Wissensübermittlung erfolgreich stoppen können (vgl. Keppler 1989:552). Dinge zu erklären, die den GesprächspartnerInnen bereits bekannt sind, wird als überflüssig, unerwünscht und imagegefährdend behandelt; damit wird ein Wissensgefälle lokal ohne Notwendigkeit dargestellt (vgl. Kap. 1.2.5).

Der zweite als relevant behandelte Aspekt ist der des Bedarfs an Information. Die NichtexpertInnen müssen den Wunsch nach Vermittlung der jeweiligen Fakten zum Ausdruck bringen (in einer Aufforderung oder Frage), oder die Vermittlung muß für das interaktive Geschehen notwendig sein (vgl. FIGURATION, wo Dirk Isadoras Ausführung zu einem sekundär relevanten Bereich stoppt, indem er darstellt, daß die Verfolgung des interaktiven Anliegens auch ohne diese Vermittlung auskommt).

Keppler untersucht die "*informelle* Behebung von Asymmetrien", d.h. Sequenzen von "belehrender Informationsvermittlung" in alltäglichen Gesprächskontexten, die sie von "institutionalisierten Unterweisungssituationen" abgrenzt (1989:538ff). Sie kommt u.a. zu dem Schluß, daß von Mehr-Wissenden selbst initiierte Belehrungen im allgemeinen "ein eher negatives Image haben" (1989:546; vgl. Keppler & Luckmann 1991:164). Dies folgert sie zum

dafür klar und deutlich" sei (1994:137).

einen aus der Beobachtung, daß in alltäglichen Gesprächen ganz allgemein fremdinitiierte (d.h. vom Wissensbedürftigen initiierte) Belehrungen vor selbstinitiierten bevorzugt seien.²¹⁶ Zum anderen stellt sie fest, daß selbstinitiierte Belehrungen oft von einem Vorspann eingeleitet seien, in dem die nachfolgende Wissensvermittlung vorbereitet werde. Belehrende verschafften sich zunächst das Recht oder die Autorisation - ein "ticket" (Sacks) - zur Belehrung, indem sie beispielsweise eine Aufforderung dazu hervorlockten oder zumindest das Eingeständnis eines Wissensdefizites, das als entsprechende Aufforderung gelten könne (Keppler 1989:541ff; vgl. auch Keppler & Luckmann 1991).

Keppler bezieht ihre Ergebnisse offenbar nur auf Belehrungen in Alltagsgesprächen. Die Ergebnisse meiner Analysen bestätigen ihre Beobachtung, daß die Vermittlung von Wissen in der Interaktion einer Rechtfertigung bedarf. Sie legen aber gleichzeitig eine erheblich größere Reichweite dieser kommunikativen Regel nahe.

In den halbexperimentellen US-Gesprächen wird den InteraktantInnen von außen eine Erklärungsaufgabe gestellt. Damit erhalten die jeweils kompetenteren TeilnehmerInnen sozusagen eine generelle Autorisation oder Berechtigung zur Belehrung ihrer GesprächspartnerInnen (mehr noch: Wissensvermittlung wird mehr oder weniger gefordert). Dennoch wird in diesen Gesprächen stets zuerst die Relevanz von Vermittlung überprüft. Es wird global festgestellt, ob überhaupt ein faktischer Bedarf an Erklärungen besteht (ob und inwieweit Wissenslücken vorhanden sind), und zusätzlich wird die Vermittlung einzelner Wissens-elemente lokal am konkret manifestierten Bedarf der NichtexpertInnen ausgerichtet. (Die einzige Ausnahme dazu bildet Bernd (in SUI; vgl. Kap. 1.2.1), der sich dieses Bedarfs zunächst nicht versichert - was auch prompt zu Störungen des rituellen Gleichgewichts führt.) Ebenso wird trotz der Vorgabe geklärt, ob der Wunsch nach Belehrungen besteht (vgl. US3, wo trotz des festgestellten Nichtexpertinnen-Standes keine Erklärungen gegeben werden, weil die Nichtexpertin keine Fragen stellt).

Der Wunsch und Bedarf der beteiligten Personen nach Vermittlung wird also gegenüber der externen Vorgabe als vorrangig behandelt. Die externe Autorisation wird nicht als (oder: als nicht) hinreichend behandelt, wenn und solange sie nicht von den konkreten GesprächspartnerInnen bestätigt wird.

Selbst in institutionellen Situationen ist die Rechtfertigung von Wissensvermittlung beobachtbar. In EXPRESSION (Kap. 3.5) inszeniert A die Interaktion deutlich als Lehrsituation; als solche ist sie darüber hinaus institutionell ausgewiesen. Die interaktive Aufgabe der Wissensvermittlung ist also im Prinzip schon im Setting grundsätzlich angelegt. Aber auch hier stellt A immer wieder dar, daß ihre Erklärungen auf manifestierte Wissensdefizite ihrer Ge-

²¹⁶Keppler stellt mit Bezug auf Schegloff fest, daß in Gesprächen allgemein eine Präferenz gelte, bei den GesprächspartnerInnen lieber zuviel als zuwenig Wissen vorauszusetzen. Vgl. auch Keppler & Luckmann (1991), die feststellen, daß "speakers will generally avoid potentially unnecessary explanations", und dies mit Imagegründen erklären: "The giving of potentially necessary informations creates a *fait accompli* which is beyond repair if it proves, in fact, to be unnecessary. The withholding of necessary information, however, can easily be corrected." (1991:149)

sprächspartnerInnen reagieren und dem konkreten Zweck dienen, deren Fähigkeiten für die nächste entsprechende Aufgabe zu verbessern. A rechtfertigt ihre Lehraktivitäten also (trotz ihrer generellen institutionellen Autorisation bzw. Verpflichtung dazu) zusätzlich im Hinblick auf ihre konkreten InteraktionspartnerInnen und deren konkrete Bedürfnisse.

In DAME, einer Beratungssituation in einem institutionellen Kontext (Kap. 3.7), versichert sich der Experte im Vorfeld seiner Erklärungen und Ausführungen recht wenig, ob diese den Bedarf seiner Gesprächspartnerin treffen. An einer Stelle macht er aber rückwirkend deutlich, daß seine Aufgabe "eigentlich" die ist, Ratschläge zu geben, die der konkreten Situation und dem Wissensbedarf der Ratsuchenden angemessen sind. Auch er zeigt hier, daß er nicht autorisiert ist, Wissens Elemente ohne Notwendigkeit zu vermitteln.

Und auch die Mediengespräche, die ja im voraus im Hinblick auf das Anliegen geplant werden, sind so angelegt, daß die Vermittlung konkreter Fakten und Sachverhalte auf konkret manifestierte Wissensdefizite reagiert (indem die Moderatorin jeweils die Rolle einer Nichtexpertin spielt). Auch hier wird also deutlich gemacht, daß diese Ausführungen und Belehrungen relevant sind, weil sie konkrete Wissensdefizite von irgend jemandem beheben.

Die Auffassung, daß Belehrung oder Wissensvermittlung als "Selbstzweck" nicht akzeptabel ist, sondern einer Rechtfertigung im Hinblick auf die konkreten TeilnehmerInnen und konversationellen Aufgaben bedarf, scheint also nicht nur für Alltagsgespräche zu gelten, sondern eine allgemeingültige und sehr starke (vor "externen Zwängen" prioritäre) interaktive Regel zu sein. Keppler nimmt weiterhin an, daß die Belehrung (als Gattungsform) neben ihrer "Grundfunktion", der "Behebung einer Wissensasymmetrie ... noch weitere kommunikative Funktionen erfüllen könnte, zum Beispiel die der ... Selbstdarstellung" (1989:555). Das Gespräch PINK bestätigt diese Annahme: Hier wird der Zweck der Selbstdarstellung in der Ausagierung einer ExpertInnen-Rolle sehr greifbar (Kap. 3.2). Weiterhin rechtfertigt die betreffende Teilnehmerin Belehrungen kontinuierlich durch die Darstellung ihres praktischen Nutzens. Hier zeigt sich die Aktualisierung der sozial anerkannten Funktion als Methode, um die offensichtlich dyspräferierte Funktion der Selbstdarstellung zu "kaschieren".

3.10.6 Konversationelle Methoden der Situationsdarstellung

Die exemplarische Analyse (Kap. 1) hatte unterschiedliche Arten der Rollenausagierung hervorgebracht: initiative oder reaktive Übernahme von ExpertInnen- wie auch NichtexpertInnen-Rollen oder auch die Nichtausagierung bzw. Verweigerung einer angebotenen Rolle. Dort wurde auch festgestellt, daß die Ausagierung von Rollen nicht zu trennen ist von interaktiven Aufgaben, im Rahmen derer Kompetenzen und Kompetenzunterschiede eingesetzt werden (vgl. Kap. 1.3.4, 1.4.1). Daher beziehe ich mich im folgenden auf die Gesamtdarstellung der Interaktionssituation (mit Kompetenzen oder Kompetenzunterschieden als Teil davon).

Ein Blick über die Analysen zeigt, wie unterschiedlich die Arten sind, in der die InteraktantInnen eine Gesprächssituation als Expertise-Situation konstituieren, und zwar im Hinblick auf die Explizitheit solcher Darstellungen. Die Skala reicht von deutlicher Inszenierung bis zur Kaschierung.

Inszenierung

Ein Beispiel für Inszenierung bietet das Gespräch EXPRESSION (Kap. 3.5). Die Expertin in diesem Gespräch stellt zum einen sehr deutlich ihre eigene Kompetenz, die geringere Kompetenz ihrer InteraktionspartnerInnen sowie die Kompetenzunterschiede heraus (durch Vollzugsdarstellung eigenen Wissens und Könnens, Modalität der Aussagen, Bewertung von Aussagen der anderen, z.T. explizit als "erreur" oder "faute", deutliche Kontrastierung ihrer Aussagen und derer der anderen als richtig gegenüber falsch, Darstellung der eigenen Person als Referenz für Fragen der Norm und Korrektheit). Zum anderen stellt sie Wissensvermittlung (Lehre) deutlich als primäres Anliegen der Interaktion dar (durch deutliche Aktivitäten der Verständigungssicherung, explizite Formulierung des Anliegens von Verständlichmachen und Vermitteln, metadiskursive Kommentierung ihrer Aktivitäten als Belehrung und Erklärung, Anweisungen). Weiterhin stellt sie das aktuelle Interaktionsgeschehen in einen größeren Zusammenhang (u.a. markiert sie die Belehrungen als über die aktuelle Situation hinaus relevant); diesen benennt und charakterisiert sie als einen Typ institutioneller Lehrsituation (explizite Benennung als "contrôle continu", Thematisierung kategoriengebundener Handlungen, mit denen sie auf die institutionellen Rollen 'Dozentin' und 'Studierende' verweist; diesen Interaktionstyp aktualisiert sie im Prinzip auch die ganze Zeit mit der Darstellung des relevanten Rederechtssystems), womit sie sozusagen top down die Interaktion als Lehrsituation (und Kompetenzunterschiede als einen Teil davon) darstellt.

Was die Charakterisierung als *Inszenierung* motiviert, ist insbesondere die Häufigkeit und Explizitheit der Aktivitäten, mit denen die Situation *als Expertise-Situation* dargestellt wird.

Ein anderes, wenn auch nicht so deutliches Beispiel für Inszenierung ist das Gespräch PINK (Kap. 3.2). Was hier besonders auffällt und diese Charakterisierung rechtfertigt, ist die Tatsache, daß das Anliegen von Vermittlung (und dadurch auch die jeweiligen Kompetenzrollen und die damit verbundenen Teilaufgaben: Erklären vs. Verstehen und Behalten) oft und deutlich dargestellt wird. Zudem wird diese Erklärungsaufgabe durch ihre intensive Bearbeitung als wichtiges Interaktionsanliegen dargestellt (obwohl sie "eigentlich" nur dem Verstehen einer erfundenen Geschichte dient, die wiederum nur einen Teil der Konversationsaufgabe (Erfinden einer Gesamtgeschichte) ausmacht).²¹⁷

²¹⁷Im Rahmen von Sprachexpertise konnte in den Irma-Gesprächen ebenfalls eine ansatzweise Inszenierung der Situation beobachtet werden: insbesondere dadurch, daß die Teilnehmerinnen Sprachlehre deutlich als paralleles, dem inhaltlichen Austausch gleichgestelltes Anliegen darstellen, und punktuell durch ein Verfahren, dieses Anliegen zu verfolgen ("Lehrerfrage"), das die jeweiligen Kompetenzen und Kompetenzunterschiede deutlich herausstellt (Kap. 2.2.2).

Kaschieren

Am anderen Ende der Explizitheitsskala liegt das Gespräch FIGURATION, das ein recht deutliches Beispiel für das Kaschieren von Kompetenzunterschieden bietet (Kap. 3.6).

In der Interaktion inszenieren die TeilnehmerInnen weitgehend eine Situation vergleichbarer Kompetenzen. Dies tun sie insbesondere dadurch, daß sie durch die Wahl ihrer Formulierungen eine Herausstellung eigener Kompetenz vermeiden (z.B. durch von allen verwendete Modalisierungen, mit denen sie nicht Wahrheit, sondern Meinung darstellen; sie sprechen als Individuen, nicht als VertreterInnen globalerer Kategorien, die Kompetenzunterschiede implizieren). Sie vermeiden es ebenso, dem Gegenüber geringere Kompetenz zu unterstellen (indem sie beispielsweise Fachbegriffe unmarkiert verwenden und so Verstehen unterstellen, ausgeführte Sachinformationen als geteiltes Wissen markieren). Gleichzeitig stellen sie bei manchen Aktivitäten deutlich dar, daß ihr Anliegen *nicht* Belehrung ist (Darstellung der Funktion potentiell belehrender Aktivitäten als *Aktualisierung* von Fakten; Verzicht auf verständnissichernde Aktivitäten).

Eine weitere Methode, die Interaktion nicht als Expertise-Situation darzustellen, besteht offenbar darin, Bereichen, in denen Kompetenzunterschiede dargestellt werden, im Rahmen der Interaktion einen untergeordneten Stellenwert zuzuschreiben (sie nicht als eigenständiges Gesprächsthema oder den Austausch darüber als eigenes Interaktionsanliegen zu behandeln).²¹⁸

Schließlich inszenieren die InteraktantInnen Gleichberechtigung auch auf einer generelleren Ebene, indem sie ein Rederechtssystem als gültig behandeln, nach dem alle das gleiche Anrecht auf den Turn haben.

In dieser Interaktion zeigen die TeilnehmerInnen Kompetenz fast ausschließlich in der implizitesten Variante: Darstellung im Vollzug. Die - trotz allem - gelegentlich sichtbar werdenden Kompetenzunterschiede manifestieren sich ebenfalls in den implizitesten Formen: in der Quantität von Beiträgen, in denen Kompetenz der TeilnehmerInnen im Vollzug deutlich wird, oder in aktiver versus passiver (Vollzugs-)Darstellung von Kompetenz.²¹⁹

Von Vermeidung oder Kaschierung überhaupt sprechen zu können, setzt grundsätzlich voraus, daß die InteraktantInnen sich (nachweislich) in irgendeiner Weise an zugrundeliegenden Kompetenzunterschieden orientieren. Eine solche Interpretation auf die alleinige Tatsache zu gründen, daß das Setting solche potentiell impliziert oder nahelegt, wäre hingegen methodisch nicht adäquat.

Was die Charakterisierung als *Kaschierung* rechtfertigt (die im Prinzip eine andere Art von Inszenierung ist), ist die Beobachtung, daß die TeilnehmerInnen sich nicht auf Vermeidung beschränken (d.h. Aktivitäten unterlassen, die eine Darstellung von Kompetenzen und Kompetenzunterschieden beinhalten oder die Interaktion als einen bestimmten Situationstyp

²¹⁸Auf dieser sekundären Ebene können alle TeilnehmerInnen Wissen aus anderen Bereichen heranziehen, das für die Hauptaktivität relevant sein kann; d.h. alle tragen zur Interaktion im Rahmen ihrer (unterschiedlichen) Möglichkeiten bei (vgl. den "contrat de coopération" nach Krafft & Dausendschön-Gay 1993).

²¹⁹Auf die Möglichkeit, eine professionelle Perspektive zu verbergen, verweist auch Schröder; er nennt als Beispiel für eine entsprechende Methode dazu die Vermeidung professioneller Terminologie (1994:113).

charakterisieren würden), sondern daß sie darüber hinaus kompetenzdarstellende Potentiale ihrer Handlungen aktiv "neutralisieren".

Setting und Inszenierung

In gewisser Weise wäre erwartbar, daß zwischen der Explizitheit der Situationsdarstellung und dem Setting der Interaktion deutliche Zusammenhänge bestehen. Solche wären in zwei unterschiedlichen Richtungen vorstellbar. In Interaktionen, die in einem institutionellen Setting stattfinden, das Kompetenzunterschiede impliziert und Lehranliegen erwartbar macht oder autorisiert, müßte eine Inszenierung der Expertise-Situation unter dem Image-Aspekt akzeptabler sein. Demnach wäre in solchen Interaktionen ein höheres Maß an Inszenierung erwartbar als in anderen. Unter einem funktionalen Gesichtspunkt wäre andererseits gerade in solchen Situationen wenig Inszenierung zu erwarten, denn die (unproblematische) Voraussetzung, daß die TeilnehmerInnen den Rahmen der Interaktion kennen, macht maximale Verdeutlichungsaktivitäten im Prinzip überflüssig.²²⁰ Die Analysen und der Vergleich der einzelnen Situationen bestätigen aber keine dieser Annahmen.

FIGURATION und EXPRESSION sind Interaktionen mit vergleichbarem institutionellen Setting (Hochschul-Lehrsituationen), das Kompetenzunterschiede und Lehre impliziert oder "vorgibt", auf jeden Fall das eine erwartbar macht und das andere autorisiert. Gerade diese beiden Interaktionen befinden sich aber an den entgegengesetzten Polen der Explizitheitsskala. Das Gespräch PINK zeigt eine relativ inszenierte Darstellung von Kompetenzen und Vermittlungsanliegen, obwohl das Setting hier weder Kompetenzunterschiede in diesem Bereich noch ein Vermittlungsanliegen vorgibt; Thema und konversationelle Teilaufgabe sind eine Festlegung der Teilnehmerinnen.

Wenn eine markierte Inszenierung der Situation feststellbar ist, ist zunächst zu fragen, ob diese Situationsgestaltung funktional ist in der Weise, daß damit spezifische Probleme bearbeitet werden.

Die explizite und redundante Formulierung der Kompetenzen der beteiligten Personen in den Fernseh-Gesprächen HALLO und SCHREINEMAKER ist ebenfalls funktional: Damit wird offensichtlich das Problem der Bereitstellung der notwendigen Zuordnungen unter spezifischen Bedingungen bearbeitet (s.o. Kap. 3.10.2).

In PINK resultieren viele der Aktivitäten, die zu der beobachteten Situationsinszenierung führen, aus dem Bemühen der Expertin, ihre Art der Wahrnehmung der Erklärungsaufgabe im Hinblick auf die primäre Konversationsaufgabe (Spiel) zu rechtfertigen (und in diesem Zusammenhang: die Ausagierung der Expertinnen-Rolle nicht als Selbstdarstellung deutlich werden zu lassen; s.o. Kap. 3.10.5). Die Inszenierung der Expertise-Situation ist also sozusagen ein "Nebenprodukt" der Verfolgung anderer Interessen.

²²⁰Diese beiden Überlegungen basieren auf der Beobachtung, daß beim interaktiven Umgang mit Expertise sowohl funktionale als auch Imageaspekte eine Rolle spielen.

Daß die äußerst unterschiedlichen Situationsgestaltungen in FIGURATION und EXPRESSION nicht auf ein spezifisches Problem des generellen Settings reagieren, wird an ihrer Unterschiedlichkeit ersichtlich.

Zwischen den beiden Situationen gibt es durchaus Unterschiede. So ist in FIGURATION die Gruppe der Beteiligten sehr klein (6 TeilnehmerInnen), in EXPRESSION dagegen recht groß (etwa 30, die genaue Zahl ist unbekannt). Die Möglichkeiten der Gesprächsgestaltung sind damit von vornherein unterschiedlich (eine Gesprächsgestaltung wie in FIGURATION ist für EXPRESSION schwer vorstellbar).

Dennoch könnte nach meinem Eindruck die Expertise-Situation in FIGURATION stärker dargestellt, in EXPRESSION weniger deutlich inszeniert sein, ohne daß sich an der Gesamtsituation Wesentliches verändern würde, das Funktionieren der Interaktion oder der Vermittlung gefährdet wäre, auf irgendeiner Ebene Unklarheit entstünde usw. Die unterschiedlichen Arten der Situationsgestaltung scheinen nicht funktional zu sein in dem Sinne, daß sie zur Organisation der Interaktion oder zur Sicherstellung des interaktiven Anliegens notwendig wären. Vielmehr scheint hier ein Gestaltungsspielraum für diesen Typ von Situationen vorzuliegen, den die InteraktantInnen in unterschiedlicher Weise nutzen.

Insofern könnten die unterschiedlichen Gestaltungen der Situation als verschiedene *Stile* betrachtet werden. Ihre Funktion liegt offensichtlich auf einer anderen Ebene als der der Interaktionsorganisation: z.B. in der Darstellung und Ausagierung unterschiedlicher Rollenverständnisse, Selbst- und Fremdbilder, didaktischer Konzepte.²²¹

²²¹ Auch Schröder spricht im Zusammenhang von Beratungsgesprächen von "(Präsentations-)Stilen" als der "Art und Weise, wie die am Beratungsgeschehen Beteiligten die beratungskonstitutiven Divergenzen darstellen, verdeutlichen und interaktiv bearbeiten" (1994:112). Er benennt beispielsweise als Stil eines Beraters die demonstrative Zurschaustellung von Überlegenheit, im Gegensatz zu dem "klientenfreundlichen" Berater, der "für seine professionelle Perspektive eine laienhafte Präsentationsform wählt", und weist darauf hin, daß solche Verständlichkeitskonzepte in manchen Institutionen mittlerweile "fast schon programmatisch" seien (1994:112f).

4. Zusammenfassung und Schlußbemerkung

Mit der Untersuchung von Kompetenzunterschieden wurde in dieser Arbeit ein Aspekt globaler Interaktionsstrukturen in den Blick genommen. Es sollte der Frage nachgegangen werden, wie InteraktantInnen im Gespräch sich und andere als mehr oder weniger kompetent für die Kommunikationssprache oder ein Sachgebiet darstellen, wie sie mit solchen interaktiv konstituierten Kompetenzunterschieden umgehen, wozu sie sie nutzen und wie sie im Zusammenhang damit ihr interaktives Handeln organisieren. Es sollte also Rollenhandeln von InteraktantInnen in bezug auf Kompetenz untersucht werden.

Entsprechend der gewählten konversationsanalytischen Perspektive wurde ein interaktives Konzept von "Rolle" zugrundegelegt: Es wurde nicht von "objektiv bestehenden" sozialen Strukturen (etwa beruflichen o.ä. Rollen) ausgegangen, die Kompetenz auf bestimmten Gebieten "beinhalten" und ein bestimmtes Verhalten "determinieren", sondern es sollte in einem strikt interaktionsinternen Vorgehen herausgearbeitet werden, ob die InteraktantInnen im Hinblick auf Wissensgebiete oder die Kommunikationssprache ein Gesprächsverhalten zeigen, das als Ausagierung von (Kompetenz-)Rollen gesehen werden kann. "Rolle" wurde also verstanden als eine "Verhaltenslinie" (Goffman) oder eine "sinnhafte Verhaltenseinheit" (Joas).

Mit einem *anschließenden* Blick auf externe situative Faktoren sollte der Frage nachgegangen werden, ob zwischen den jeweiligen äußeren Situationsbedingungen und der interaktiven Definition und Gestaltung der Gesprächssituation Zusammenhänge sichtbar werden. Im Spannungsfeld zwischen den beiden konversationsanalytischen Annahmen, daß einerseits die Gesellschaftsmitglieder in ihrem konkreten Handeln nicht jedesmal die Welt neu erfinden, daß aber andererseits konkrete Interaktion nicht von ihren äußeren Bedingungen determiniert sei, sollte versucht werden, die Bedeutung externer Faktoren für die interaktive Herstellung der Situation positiv zu bestimmen.

Den Einstieg in das Thema bildete die exemplarische Analyse eines halbexperimentellen Gesprächs in verschiedenen Phasen, in dem TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen Erstsprachen die Aufgabe gestellt war, sich gegenseitig komplexe Sachverhalte in ihrer jeweiligen Zweitsprache zu erklären. In einer Schritt für Schritt vorgeführten Analyse wurde aufgezeigt, wie die InteraktantInnen mit einzelnen Gesprächsaktivitäten und im interaktiven Zusammenspiel Rollen von ExpertInnen und NichtexpertInnen zuweisen und übernehmen, und es wurden grundlegende Aspekte von interaktiver Kompetenzdarstellung und Zusammenhänge zu anderen Aspekten der Situation erarbeitet.

Es ergab sich eine grundlegende Unterscheidung zwischen *Kompetenz-Positionen* und *Kompetenz-Rollen*. Die TeilnehmerInnen markieren Positionen, indem sie anzeigen, daß sie über Wissen in einem Bereich (nicht) verfügen; dies ist aber nicht zwangsläufig mit entsprechenden Rollen verbunden. Von einer Ausagierung von Rollen kann nur gesprochen werden, wenn die TeilnehmerInnen angezeigte Kompetenz oder Kompetenzunterschiede für das Detail

der Interaktion relevant setzen und für konkrete Zwecke nutzen; sie hängt also eng mit *interaktiven Aufgaben* zusammen. Besonders im Hinblick auf die Kommunikationssprache wurde deutlich, daß Kompetenzunterschiede in der Interaktion in unterschiedlicher Weise und für verschiedene interaktive Aufgaben relevant gesetzt werden können (primär oder sekundär relevant, für die Aufgabe sprachlicher Hilfe oder Sprachlehre).

Eine weitere Unterscheidung ergab sich zwischen *global* zugeschriebenen Kompetenzen und dem *konkreten* Stand des jeweiligen (Nicht-)Wissens. Es zeigte sich, daß die InteraktantInnen komplexe Erklärungen an der einen oder der anderen dieser beiden Ebenen ausrichten können; dies kann u.a. dadurch gesteuert werden, ob die jeweiligen ExpertInnen oder die NichtexpertInnen die thematische Strukturierung des Gesprächs übernehmen.

Weiterhin wurden unterschiedliche *Arten* der Ausagierung von Rollen herausgearbeitet: *initiative* und *reaktive Rollenausagierung* oder auch die *Verweigerung* oder *Zurückweisung* einer angebotenen Rolle.

Zusammenhänge zwischen Kompetenzen bzw. Kompetenzunterschieden und der *rituellen Ebene* der Interaktion wurden sichtbar. Der Verweis auf geringere Kompetenz stellt eine potentielle Imagegefährdung für die betreffenden Personen dar; die interaktive Etablierung von Kompetenz-Positionen kann als Methode beschrieben werden, um potentielle rituelle Probleme global zu bearbeiten. Sowohl in sprachlichen als auch in sachlichen Expertise-Situationen stellt auch die reaktive Ausagierung einer ExpertInnen-Rolle eine generelle Vorsichtsmaßnahme auf der rituellen Ebene dar.

Schließlich wurde deutlich, daß die Definition der Situation nicht von Anfang an feststeht und über den gesamten Ablauf der Interaktion hinweg konstant bleibt. Die InteraktantInnen treten mit individuellen und z.T. voneinander abweichenden Konzeptionen in die Interaktion ein und gleichen diese im Vollzug der Interaktion in einem meist impliziten Aushandlungsprozeß an. Es ließen sich Veränderungen in der interaktiven Situationsdefinition und ihre Zusammenhänge zu bestimmten interaktiven Ereignissen nachweisen. Besonders in bezug auf die sprachliche Ebene wurde deutlich, daß es keine allgemein verbindlichen sozialen Normen für den Umgang mit einer Kontaktsituation gibt.

Auf der Grundlage dieser Analyseergebnisse wurden die Untersuchungen von Sprachexpertise und Sachexpertise getrennt voneinander ergänzt und vertieft. Dazu wurden weitere Interaktionen unterschiedlicher Art (Alltagsinteraktionen, Interaktionen in institutionellen Kontexten, natürliche und halbexperimentelle Interaktionssituationen, Smalltalk und zielorientierte Interaktionen mit unterschiedlichen TeilnehmerInnen) zunächst in ihren jeweils internen Zusammenhängen analysiert. Anschließend wurden aus einer Gesamtsicht der durchgeführten Analysen generelle Strukturen im Hinblick auf Kompetenz herausgearbeitet.

Im Rahmen von Sprachexpertise wurden die Implikationen lokaler Aktivitäten für die Definition der generellen Interaktionssituation diskutiert und als situationskonstitutives

Potential beschrieben. Es wurde gezeigt, daß die InteraktantInnen das Konzept der Potentiale von lokalen Gesprächsaktivitäten methodisch einsetzen, um die verschiedenen (praktischen und rituellen) interaktiven Anforderungen zu vereinbaren und zu bearbeiten.

Weiterhin zeigten sich sehr unterschiedliche Möglichkeiten, etablierte Kompetenzunterschiede in der Interaktion relevant zu setzen und zu nutzen. Das Konzept der *Interaktionsrelevanz* von Kompetenzunterschieden wurde daraufhin differenziert.

Aus den Analysen ergab sich die interaktive Grundregel, daß Verweise auf eingeschränkte Kompetenz so gering zu halten sind, wie dies bei der Verfolgung der interaktiven Anliegen (z.B. der Erfüllung sprachbezogener Aufgaben) möglich ist. In Anlehnung an das Präferenzsystem für Reparaturen in Conversation von Schegloff & Jefferson & Sacks wurden die für sprachliche Expertise-Situationen *spezifischen Präferenzstrukturen für Reparaturen* beschrieben.

Die Analysen legten einen Zusammenhang zwischen der interaktiven Aufgabe von Sprachlehre und dem konstituierten Gesprächstyp nahe: Es wurde deutlich, daß in Interaktionen mit anerkannten sprachlichen Kompetenzunterschieden ein nicht zielgerichtetes Gespräch (Smalltalk) die Etablierung einer Sprachlehraufgabe offensichtlich favorisiert, während das Verfolgen einer konkreten Konversationsaufgabe (zielorientierte Interaktion) der interaktiven Etablierung einer sprachlichen Lehraufgabe tendenziell entgegensteht. Gleichzeitig ermöglichen die verschiedenen Gesprächstypen den InteraktantInnen offenbar auch unterschiedliche Methoden beispielsweise der Verweigerung einer angebotenen Situationsdefinition.

Im Hinblick auf Sachexpertise wurde gezeigt, wie die InteraktantInnen Bestände von Sachinformationen *als Wissensgebiete herstellen*.

Die globale Zuschreibung von Kompetenz wurde als *Vertrauensvorschuß* beschrieben, den die InteraktantInnen aufgrund verfügbarer oder bereitgestellter, Kompetenz implizierender Kategorien vorläufig gewähren. Im Verlauf der Interaktion präzisieren die TeilnehmerInnen die jeweiligen Wissensbestände nach einem "ökonomischen Prinzip". Sie reduzieren den Aufwand für Kompetenzüberprüfungen (und damit einhergehende Störungen des rituellen Gleichgewichts), indem sie die Handlungsgrundlage (Kompetenzen) *in* ihrem praktischen Handeln ständig parallel überprüfen.

In den untersuchten Gesprächen spielten ganz unterschiedliche Wissensgebiete eine Rolle. Die TeilnehmerInnen markieren Unterschiede zwischen einzelnen Wissensgebieten, indem sie sie in unterschiedlicher Weise präsentieren und interaktiv behandeln. Beispielsweise scheinen hochspezialisierte Fachgebiete klarer umrissen zu sein als "Alltags"wissensgebiete; InteraktantInnen, die als *professionelle* ExpertInnen ausgewiesen sind, scheinen der Anforderung an tatsächliches Wissen stärker verpflichtet zu sein als "Alltags"expertInnen. Die interaktiven Mechanismen und Funktionsweisen der Zuschreibung von Kompetenz scheinen aber für alle Arten von Wissensgebieten dieselben zu sein.

Im Hinblick auf den interaktiven Einsatz von Kompetenzunterschieden wurde als eine offenbar

grundlegende kommunikative Regel aufgezeigt, daß *Wissensvermittlung* ("Belehrung") in der Interaktion einer *Rechtfertigung* durch einen praktischen Zweck und im Hinblick auf die konkreten InteraktionspartnerInnen bedarf, um akzeptabel zu sein. Dies wurde bereits für Alltagskommunikation beschrieben (Keppler 1989; Keppler & Luckmann 1991). Meine Analyseergebnisse lassen jedoch auf eine erheblich größere Reichweite dieser Regel schließen: Rechtfertigung von Belehrung wird auch in halbexperimentellen Interaktionen mit vorgegebener Vermittlungsaufgabe und sogar in institutionellen Lehrsituationen geleistet.

Hinsichtlich der Deutlichkeit, mit der InteraktantInnen die Situation als Expertise-Situation (d.h. Kompetenzunterschiede und darauf bezogene Aufgaben und Anliegen) dar- und herstellen, ergab sich aus den Analysen eine große Bandbreite von Möglichkeiten. Die Pole dieser Skala wurden als *Inszenieren* und *Kaschieren* benannt. Es wurde deutlich, daß die Art (Deutlichkeit) der Situationsdarstellung nicht immer mit Anforderungen der Interaktionsorganisation zusammenhängt, d.h. eine Funktion auf dieser Ebene hat. Offensichtlich gibt es auch einen Gestaltungsspielraum in der Situationsherstellung, den InteraktantInnen in unterschiedlicher Weise nutzen. Hier kann von unterschiedlichen *Stilen der Situationsherstellung und -gestaltung* gesprochen werden.

Insgesamt wurde deutlich, daß die InteraktantInnen bei der Definition und Gestaltung der konkreten Interaktion auf generelle externe Fakten (berufliche Kategorien, Nationalitäten, Erstsprachen etc.) zurückgreifen. Diese dienen ihnen offensichtlich als Anhaltspunkte, um die sprachlichen und sachlichen Kompetenzgrundlagen der Interaktion und daraus resultierende *Möglichkeiten* der Interaktionsgestaltung sowie Zuständigkeiten für potentielle interaktive Aufgaben festzustellen. Die konkrete Interaktion wird durch objektive oder externe Faktoren nicht *determiniert*; dies konnte in konkreten Punkten aufgezeigt werden. Externe Faktoren bilden aber die *Leitlinien* für die Interaktionsorganisation im Hinblick auf Kompetenzen. Die InteraktantInnen behandeln sie als Ressourcen, auf die sie bei der Definition und Gestaltung der Interaktionssituation zurückgreifen können. Externe Faktoren stellen somit ein *global-konstitutives Potential* für die Interaktionsgestaltung bereit.

Abschließend möchte ich auf zwei unterschiedliche Bereiche im Rahmen von Kompetenz eingehen, die ich in dieser Untersuchung nicht behandelt habe.

In den hier untersuchten Gesprächen ziehen die TeilnehmerInnen gewissermaßen (mehr oder weniger) an einem Strang. Selbst wenn sie unterschiedlich stark am Resultat der Interaktion interessiert sind oder die Situationskonzeptionen der Einzelnen in manchen Gesprächen und in manchen Punkten voneinander abweichen, verfolgen sie mehr oder weniger gemeinsame Anliegen; trotz ihrer partiellen Divergenzen sind sie darum bemüht, das rituelle Gleichgewicht zu wahren (Goffman).

Was in meinem Corpus nicht vorkommt, sind Interaktionen, in denen die TeilnehmerInnen ausdrücklich *nicht gemeinsame* Interessen verfolgen - beispielsweise kontroverse Argumentationen oder Streitgespräche, in denen es darum geht, andere zu überzeugen oder aber einen "Sieg" über sie davonzutragen (politische Wahlkampfdebatten u.ä.). Wie gehen die TeilnehmerInnen in *solchen* Interaktionen mit Kompetenzunterschieden um? Es ist anzunehmen, daß in solchen Fällen nicht dieselben "Grundregeln" gelten wie in den hier untersuchten Interaktionen. Bereits in den hier durchgeführten Analysen wurde mehrfach sichtbar, daß Kompetenzunterschiede *strategisch* eingesetzt werden können (vgl. auch Keppler & Luckmann 1991:144). Deutliche Fälle des strategischen Einsatzes von Kompetenz(unterschieden) beschreibt Günthner (1992): Sie zeigt, wie Erstsprachen-SprecherInnen in konfrontativen Argumentationssequenzen sprachliche Kompetenzunterschiede nutzen, um lokale Hierarchien aufzubauen und sich damit einen kommunikativen Vorteil zu verschaffen (1992:117-120). Es wäre spannend, interaktive Methoden des strategischen Einsatzes von Kompetenz und Kompetenzunterschieden systematisch zu untersuchen und die Beschreibung von Kompetenz in der Interaktion in dieser Hinsicht zu erweitern.

Dann gibt es (mindestens) eine Art von Wissen, die ich in dieser Untersuchung überhaupt nicht berücksichtigt habe, nämlich soziokulturelles "*Alltagswissen*" (Schütz) oder "Routinewissen" - das alltägliche "savoir-faire", über das die Mitglieder einer Gesellschaft verfügen. Solches Wissen wird in alltäglicher Interaktion zwischen Gesellschaftsmitgliedern als geteilt vorausgesetzt; darauf beruht u.a. die in Interaktionen vorgenommene idealisierte Unterstellung der "Reziprozität der Perspektiven" (Schütz).

Diese Art von Kompetenz spielt in jeder Interaktion, auch in den hier untersuchten Gesprächen, eine Rolle. (Die Klientin in DAME beispielsweise mag wenig von Mietrecht wissen, aber sie weiß, wer über dieses Wissen verfügt; sie besitzt zudem das nötige kommunikative Wissen über die Abläufe in einer Beratungsinstitution (das institutionelle "Skript"), um die benötigten Informationen zu erhalten.) Da InteraktantInnen sie aber in der Regel als vorhanden voraussetzen, wird sie nicht *als Kompetenz* sichtbar - solange diese Unterstellung sich nicht als falsch erweist.

Auch zwischen Mitgliedern einer Gesellschaft können Unterschiede im interaktionsrelevanten Alltagswissen auftreten (vgl. Günthner & Luckmann 1995). Wenn aber Personen aus sehr *unterschiedlichen Kulturkreisen* in Interaktion treten, werden Kompetenzunterschiede auf dieser Ebene ausgesprochen wahrscheinlich, da die InteraktantInnen dann nicht *dieselben* gesellschaftlichen Regeln zugrundelegen. Davon können ganz unterschiedliche Bereiche betroffen sein. Günthner & Luckmann (1995) untersuchen beispielsweise "asymmetries of relevant knowledge in intercultural communication" im Hinblick auf kommunikative Gattungen und verweisen auf andere Untersuchungen, in denen sich Unterschiede in Diskursstrukturen, Turn-taking-Regeln, Präferenzstrukturen, Reaktionen auf Komplimente, Teilnahmestrukturen in institutioneller Interaktion, gesellschaftlichen Relevanzsystemen und anderem manifestieren. Es

ist anzunehmen, daß Kompetenzunterschiede zwischen den TeilnehmerInnen auf dieser Ebene zu ganz anderen, möglicherweise gravierenderen Interaktionsproblemen führen. "Such things ... may have grave consequences ... when they appear in institutions in which decisions about access to social resources are made on the basis of the communicative skills and the effectiveness of self-presentation. Disturbances, breaches of expectation and the like in communicative interaction are often attributable to 'structural differences', but almost as often attributed individually to the member of the other culture" (Günthner & Luckmann 1995:25).

Kompetenz und Kompetenzunterschiede im interaktionsrelevanten Alltagswissen, die Probleme, die sich daraus ergeben, und der interaktive Umgang damit stellen ein eigenes Untersuchungsfeld dar. Ihre Parallelen und Unterschiede zu den hier untersuchten Bereichen von Kompetenz in Interaktion bleiben zu erforschen.

Literatur

- Abels, Heinz & Stenger, Horst (1989): Gesellschaft lernen. Einführung in die Soziologie. Opladen: Leske Verlag + Budrich GmbH (2., durchges. Auflage).
- Amann, Klaus (1994): "Guck mal, Du Experte". Wissenschaftliche Expertise unter ethnographischer Beobachtung und wissenssoziologischer Rekonstruktion. In: Hitzler, Ronald & Honer, Anne & Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994a), 32-43.
- Ammon, Ulrich & Dittmer, Norbert & Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (1988): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Band. Berlin/New York.
- Apfelbaum, Birgit (1993): Erzählen im Tandem: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache. Tübingen: Narr.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Band 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Atkinson, J. Maxwell (1982): Understanding formality: the categorization and production of 'formal' interaction. In: British Journal of Sociology 33, 86-117.
- Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (Hrsg.) (1984): Structures of social action. Studies in conversational analysis. Cambridge.
- Bange, Pierre (1987): Aspects de la régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue entre interlocuteurs allemands et français. Contribution au Colloque d'Aix-en-Provence, déc. 1987, 146-169.
- Bange, Pierre (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). In: AILE 1, 53-85.
- Bange, Pierre (Hrsg.) (1987a): L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation. Actes du Colloque tenu à l'Université Lyon 2 du 13 au 15 décembre 1985. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.), Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, 9-51.
- Bergmann, Jörg R. (1991): Goffmans Soziologie des Gesprächs und seine ambivalente Beziehung zur Konversationsanalyse. In: Robert Hettlage & Karl Lenz (Hrsg.), Erving Goffman - ein soziologischer Klassiker der Zweiten Generation. Bern, Stuttgart: Haupt, 301-326.

- Bergmann, Jörg R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd & Hundsnurscher, Franz (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 3-16.
- Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (Hrsg.) (1991): *Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge, Oxford: Polity Press.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1978): Universals in language use: politeness phenomena. In: Goody, Esther N. (Hrsg.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 96-289.
- Brünger, Annette (1990): *Imagearbeit in Krisensituationen. Eine empirische Untersuchung anhand von Video-Aufnahmen aus Kontaktsituationen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern*. Magisterarbeit. Bielefeld.
- Button, Graham & Lee, John R.E. (Hrsg.) (1987): *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cicourel, Aaron (1987): The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters. In: *Social Psychology Quarterly* 50, No. 2, 217-226.
- Collins, Randall (1992): The romanticism of agency/structure versus the analysis of micro/macro. In: *Current Sociology* 40, 77-97.
- Cosnier, Jacques & Kerbrat-Orecchioni, Cathérine (Hrsg.) (1987): *Décrire la conversation*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Coulon, Alain (1987): *L'Ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Coulter, Jeff (1996): Human practices and the observability of the 'macrosocial'. In: *Zeitschrift für Soziologie* 5, 337-345.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (1995): La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques: le cas des interactions exolingues. In: *Cahiers de Praxématique* 25, 31-51.
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (1989): Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands. In: Kremer, Dieter (Hrsg.), *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*. Université de trèves (Bd. 7). Tübingen: Niemeyer, 391-404.
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (1992): Gemeinsam schreiben. Konversationelle Schreibinteraktionen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern. In: Krings, Hans-Peter & Antos, Gerd (Hrsg.), *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 219-255.
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (1995): Exolinguale Kommunikation. In: Fiehler, Reinhard & Metzger, Dieter (Hrsg.), *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur*. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 85-117.

- Dausendschön-Gay, Ulrich & Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (Hrsg.) (1991): Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987. Tübingen: Niemeyer.
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Krafft, Ulrich (1991a): Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en 'Situation de Contact'. In: Russier, Colette & Stoffel, Henriette & Véronique, Daniel (Hrsg.), Interactions en langue étrangère. Aix-en-Provence: Publications de L'Université de Provence, 37-48.
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Krafft, Ulrich (1991b): Tâche conversationnelle et organisation du discours. In: Dausendschön-Gay, Ulrich & Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (Hrsg.) (1991), 131-154.
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Krafft, Ulrich (1995): Pour l'analyse des rédactions conversationnelles. In: Véronique, Daniel & Vion, Robert (Hrsg.), Modèles de l'interaction verbale. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 365-377.
- Denzin, Norman K. (1973): Symbolic interactionism and ethnomethodology. In: Douglas, Jack D. (Hrsg.), Understanding everyday life. [first published 1971] London: Routledge & Kegan Paul, 259-284.
- Dittmann, Jürgen (Hrsg.) (1979a): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer.
- Dittmann, Jürgen (1979b): Was ist, zu welchem Zweck und wie betreiben wir Konversationsanalyse? In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.) (1979a), 1-43.
- Drescher, Martina (1992): Verallgemeinerungen als Verfahren der Textkonstitution. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Drew, Paul (1991): Asymmetries of knowledge in conversational interactions. In: Markowà, Ivana & Foppa, Klaus (Hrsg.) (1991), 21-48.
- Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles (Hrsg.) (1992): Rethinking context. Language as an interactive phenomenon. Cambridge: University Press.
- Eberle, Thomas S. (1994): Zeitmanagement-Experte. In: Hitzler, Ronald & Honer, Anne & Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994a), 124-145.
- Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.), Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, 334-369.
- Ehlich, Konrad (1986): Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.), Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern. Tübingen: Narr, 43-54.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hrsg.), Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink, 36-114.

- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Flader, Dieter & von Trotha, Thilo (1988): Über den geheimen Positivismus und andere Eigentümlichkeiten der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7, 1, 92-115.
- Franck, Dorothea (1985): Das Gespräch im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Güllich, Elisabeth & Kotschi, Thomas (Hrsg.) (1985), 19-41.
- Franck, Dorothea (1989): Zweimal in den gleichen Fluß steigen? Überlegungen zu einer reflexiven, prozeßorientierten Gesprächsanalyse. In: *ZPSK (Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung)* 42,2, 160-167.
- Furchner, Ingrid (1988): *Analyse d'un dialogue: aspects d'organisation, de constitution thématique et de négociation des places*. Bielefeld, Manuskript.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Garfinkel, Harold (1972): Remarks on ethnomethodology. In: Gumperz, John J. & Hymes, Dell (Hrsg.) (1972), 301-324.
- Garfinkel, Harold (1973): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973), Band 1, 189-214*.
- Garfinkel, Harold (1974): The origins of the term "Ethnomethodology". In: Turner, Roy (Hrsg.) (1974), 15-18.
- Garfinkel, Harold & Sacks, Harvey (1979): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Weingarten, Elmar & Sack, Fritz & Schenkein, Jim (Hrsg.) (1979), 130-176.
- Gerhardt, Uta (1971): *Rollenanalyse und kritische Soziologie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Goffman, Erving (1972): The neglected situation. In: Giglioli, Pier Paolo (Hrsg.), *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin, 61-66.
- Goffman, Erving (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. [Originalausgabe: *Relations in public. Microstudies of the public order*. New York 1971]
- Goffman, Erving (1979): Footing. In: *Semiotica* 25 - 1/2, 1-29.
- Golopentja, Sanda (1988): Interaction et histoire conversationnelle. In: Cosnier, Jaques & Gelas, Nadine & Kerbrat-Orecchioni, Catherine (Hrsg.), *Echanges sur la conversation*. Paris: Editions du CNRS, 69-81.

- Goffman, Erving (1994): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/Main: Suhrkamp (3. Auflage). [Originalausgabe: Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour. New York 1967.]
- Goodwin, Charles & Duranti, Alessandro (1992): Rethinking context: an introduction. In: Duranti, Charles & Goodwin, Alessandro (Hrsg.) (1992): 1-42.
- Griese, Hartmut M. (1989): Rolle. In: Endruweit, Günther & Trommsdorf, Gisela (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: dtv / Enke, 547-553.
- Griese, Hartmut M. & Nikles, Bruno W. & Rülcker, Christoph (1977): Eine Einführung in die Rollentheorie. In: Griese, Hartmut M. & Nikles, Bruno W. & Rülcker, Christoph (Hrsg.), Soziale Rolle. Zur Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Opladen: Leske Verlag & Budrich GmbH, 9-55.
- Gülich, Elisabeth (1986): L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. In: DRLAV Revue de Linguistique 34-35, 161-182.
- Gülich, Elisabeth (1991): Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives. In: Dausendschön-Gay, Ulrich & Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (Hrsg.) (1991), 325-364.
- Gülich, Elisabeth & Kotschi, Thomas (Hrsg.) (1985): Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1984. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne (1992): Die interaktive Konstruktion von Geschlechterrollen, kulturellen Identitäten und institutioneller Dominanz. Sprechstundengespräche zwischen Deutschen und Chinesen/innen. In: Günthner, Susanne & Kotthoff, Helga (Hrsg.), Die Geschlechter im Gespräch: Kommunikation in Institutionen. Stuttgart: Metzler, 91-125.
- Günthner, Susanne & Luckmann, Thomas (1995): Asymmetries of knowledge in intercultural communication: The relevance of cultural repertoires of communicative genres. Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz, Arbeitspapier Nr. 72.
- Gumperz, John J. & Hymes, Dell (Hrsg.) (1972): Directions in sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Haug, Frigga (1984): Rollentheorie. In: Kerber, Harald & Schmieder, Arnold (Hrsg.), Handbuch Soziologie. Reinbek: Rowohlt, 482-491.
- Haug, Frigga (1994): Kritik der Rollentheorie. Hamburg: Argument Verlag (5. Auflage).
- Hausendorf, Heiko (1992): Das Gespräch als selbstreferentielles System. Ein Beitrag zum empirischen Konstruktivismus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 21, H.2, 83-95.

- ten Have, Paul (1990): Und der Arzt schweigt. In: Ehlich, Konrad & Koerfer, Armin & Redder, Angelika & Weingarten, Rüdiger (Hrsg.), *Medizinische und therapeutische Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 103-121.
- ten Have, Paul (1991): Talk and institution: a reconsideration of the "asymmetry" of doctor-patient interaction. In: Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (Hrsg.) (1991), 138-163.
- Heritage, John (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John (1985): Recent developments in conversation analysis. In: *Sociolinguistics* 15, 1-19.
- Heritage, John (1989): Current developments in conversation analysis. In: Roger, Derek & Bull, Peter (Hrsg.), *Conversation - an interdisciplinary perspective*. Clevedon, Philadelphia: *Multilingual Matters*, 21-47.
- Heritage, John (1995): Conversation analysis: methodological aspects. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.), *Aspects of oral communication*. Berlin, New York: de Gruyter, 391-418.
- Heritage, John & Greatbatch, David (1991): On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews. In: Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (Hrsg.) (1991), 93-137.
- Hilbert, Richard A. (1981): Toward an improved understanding of 'role'. In: *Theory and Society* 10, 207-226.
- Hilbert, Richard A. (1990a): Ethnomethodology and the micro-macro order. In: *American Sociological Review* 55, 794-808.
- Hilbert, Richard A. (1990b): Merton's theory of role-sets and status-sets. In: Clark, Jon & Modgil, Celia & Modgil, Sohan (Hrsg.), *Robert K. Merton: consensus and controversy*. London: The Falmer Press, 177-186.
- Hitzler, Ronald & Honer, Anne & Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994a): *Expertenwissen: die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hitzler, Ronald & Honer, Anne & Maeder, Christoph (1994b): Vorwort. In: Hitzler, Ronald & Honer, Anne & Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994a), 5-7.
- Honer, Anne (1994): Die Produktion von Geduld und Vertrauen. In: Hitzler, Ronald & Honer, Anne & Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994a), 44-61.
- Jefferson, Gail (1972): Side sequences. In: Sudnow, David (Hrsg.), *Studies in social interaction*. New York: Free Press, 294-338.

- Jefferson, Gail (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. In: Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (Hrsg.) (1984), 347-369.
- Jefferson, Gail & Sacks, Harvey & Schegloff, Emmanuel (1987): Notes on laughter in the pursuit of intimacy. In: Button, Graham & Lee, John R.E. (Hrsg.) (1987), 142-205.
- Joas, Hans (1980): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag, 147-160.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Gülich, Elisabeth & Kotschi, Thomas (Hrsg.) (1985), 81-121.
- Kallmeyer, Werner (1988): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, Ulrich & Dittmer, Norbert & Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (1988), 1095-1108.
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1, 1-28.
- Kepler, Angela (1989): Schritt für Schritt. Das Verfahren alltäglicher Belehrungen. In: Soziale Welt 40, 538-556.
- Kepler, Angela & Luckmann, Thomas (1991): 'Teaching': Conversational transmission of knowledge. In: Marková, Ivana & Foppa, Klaus (Hrsg.) (1991), 143-165.
- Kerbrat-Orecchioni, Cathérine (1984): Les négociations conversationnelles. In: Verbum, Band VII, 223-243.
- Kerbrat-Orecchioni, Cathérine (1987): La mise en places. In: Cosnier, Jacques & Kerbrat-Orecchioni, Cathérine (Hrsg.), Décrire la conversation. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 319-381.
- Klein, Hans Wilhelm & Kleineidam, Hartmut (1983): Grammatik des heutigen Französisch. Stuttgart: Klett.
- Klein, Wolfgang (1987): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt: Athenäum (2., durchges. Auflage).
- Kotthoff, Helga (1994): Zur Rolle der Konversationsanalyse in der interkulturellen Kommunikationsforschung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 24, H.93, 75-96.
- Krafft, Ulrich (1997): Justine liest französisches Recht. Sprechstile in einer Vorlesung. In: Selting, Margret & Sandig, Barbara (Hrsg.), Sprech- und Gesprächsstile. Berlin, New York: de Gruyter, 170-216.

- Krafft, Ulrich & Dausendschön-Gay, Ulrich (1993): La coordination des activités conversationnelles: types de contrat. In: Actes du XXe Congrès international de Linguistique et Philologie Romanes, Zürich 6. - 11. April 1992; Tome II. Publié par Gerold Hilty en collaboration avec les présidents de section, 2. Tübingen: Niemeyer, 97-108.
- Krafft, Ulrich & Dausendschön-Gay, Ulrich (1994): Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In: Py, Bernard (Hrsg.), L'acquisition d'une langue seconde. Neuchâtel: Institut de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 127-158.
- Krafft, Ulrich & Dausendschön-Gay, Ulrich (1996): Les voix de Thérèse. Remarques sur l'organisation prosodique d'une interview. In: Laforest, Marty (Hrsg.), Autour de la narration. Les abords du récit conversationnel. Laval: Nuit Blanche Editeur, 97-133.
- Krappmann, Lothar (1976): Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Auwärter, Manfred & Kirsch, Edit & Schröter, Klaus (Hrsg.), Seminar Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt: Suhrkamp, 307-331.
- Larrue, Janine & Trognon, Alain (1993): Organization of turn-taking and mechanisms for turn-taking repairs in a chaired meeting. In: Journal of Pragmatics 19, 177-196.
- Linell, Per & Jönsson, Linda: Suspect stories: on perspective-setting in an asymmetrical situation. In: Markowà, Ivana & Foppa, Klaus (Hrsg.) (1991), 75-100.
- Linell, Per & Luckmann, Thomas (1991): Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In: Markowà, Ivana & Foppa, Klaus (Hrsg.) (1991), 1-20.
- Löning, Petra (1994): Versprachlichung von Wissensstrukturen bei Patienten. In: Redder, Angelika & Wiese, Ingrid (Hrsg.), Medizinische Kommunikation. Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag, 97-114.
- Lüdi, Georges (Hrsg.) (1987a): Devenir bilingue - parler bilingue. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, Georges (1987b): Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme. In: Lüdi, Georges (Hrsg.) (1987a), 1-19.
- Maines, David R. (1977): Social organization and social structure in symbolic interactionist thought. In: Annual Review of Sociology 3, 235-259.
- Markowà, Ivana & Foppa, Klaus (Hrsg.) (1991): Asymmetries in dialogue. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Matthey, Marinette & de Pietro, Jean-François & Py, Bernard (1987): Structuration du discours et acquisition en situation exolingue. Beitrag zum Kolloquium in Aix-en-Provence, Dezember 1987.

- Maynard, Douglas W. & Clayman, Stephen E. (1991): The diversity of ethnomethodology. In: Annual Review of Sociology 17, 385-418.
- Mehan, Hugh (1991): The school's work of sorting students. In: Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (Hrsg.) (1991), 71-90.
- Meng, Katharina (1985): Zur ethnomethodologischen Gesprächsanalyse. In: ZPSK (Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung) 38,2, 121-140.
- Nothdurft, Werner (1994a): Herstellung der Beratungssituation. In: Nothdurft, Werner & Reitemeier, Ulrich & Schröder, Peter (1994), 19-87.
- Nothdurft, Werner (1994b): Kompetenz und Vertrauen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, Werner & Reitemeier, Ulrich & Schröder, Peter (1994), 183-228.
- Nothdurft, Werner & Reitemeier, Ulrich & Schröder, Peter (1994): Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Narr.
- Oevermann, Ulrich & Allert, Tilman & Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352-434.
- Partheymüller, Doris (1994): Moderatorenfragen in der populärwissenschaftlichen Vermittlung medizinischen Wissens - eine exemplarische Analyse. In: Redder, Angelika & Wiese, Ingrid (Hrsg.), Medizinische Kommunikation. Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag, 132-143.
- Peuckert, Rüdiger (1995): Soziale Rolle + Sozialer Status. In: Bernhard Schäfers (Hrsg.), Grundbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske Verlag & Budrich GmbH, 262-266, 351-354.
- de Pietro, Jean-François & Matthey, Marinette & Py, Bernard (1989): Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: Weil, D. & Fugier, H. (Hrsg.), Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique. Strasbourg: Université des Sciences Humaines, 99-124.
- Pollner, Melvin (1991): Left of ethnomethodology: The rise and decline of radical reflexivity. In: American Sociological Review 56, 370-380.
- Pomerantz, Anita (1978): Compliment responses. In: Schenkein, Jim (Hrsg.) (1978), 79-112.
- Pomerantz, Anita (1984): Giving a source or basis: the practice in conversation of telling "how I know". In: Journal of Pragmatics 8, 607-625.
- Psathas, George (Hrsg.) (1979): Everyday language. Studies in ethnomethodology. New York: Irvington.

- Py, Bernard (1989): L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. In: DRLAV Revue de Linguistique 41, 83-100.
- Quasthoff, Uta M. (1981): Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.), Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, 287-313.
- Quasthoff, Uta M. (1986): Nichtsprachliches und "semisprachliches" Wissen in interkultureller Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. In: Die neueren Sprachen 85,3, 230-253.
- Quasthoff, Uta M. (1987): Zuhöreraktivitäten in der interkulturellen Kommunikation. In: Gerighausen, Josef & Seel, Peter C. (Hrsg.), Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16. bis 17. Juni 1986. München, 104-133.
- Redder, Angelika: Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: 'denn' und 'da'. Pragmatische und syntaktische Untersuchungen zu operativen Ausdrücken. Tübingen, Niemeyer.
- Reitemeier, Ulrich (1994): Beraten und institutioneller Kontext. In: Nothdurft, Werner & Reitemeier, Ulrich & Schröder, Peter (1994), 229-259.
- Sacks, Harvey (1972): On the analyzability of stories by children. In: Gumperz, John J. & Hymes, Dell (Hrsg.) (1972), 325-345.
- Sacks, Harvey (1979): Hotrodder: a revolutionary category. In: Psathas, George (Hrsg.) (1979), 15-22.
- Sacks, Harvey (1984a): Notes on methodology. In: Atkinson & Heritage (Hrsg.) (1984), 21-27.
- Sacks, Harvey (1984b): On doing being ordinary. In: Atkinson & Heritage (Hrsg.) (1984), 413-440.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on conversation. Vol. 1 + 2. Edited by Gail Jefferson. Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emmanuel & Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50,4, 696-735.
- Schegloff, Emmanuel A. (1987): Between micro and macro: contexts and other links. In: Alexander, Jeffrey C. & Giesen, Bernhard & Münch, Richard & Smelser, Neil J. (Hrsg.), The micro-macro link. Berkeley: University of California Press, 207-234.
- Schegloff, Emmanuel A. (1988): Goffman and the analysis of conversation. In: Drew, Paul & Wootton, Anthony (Hrsg.), Erving Goffman: exploring the interaction order. Cambridge: Polity Press, 89-135.
- Schegloff, Emmanuel A. (1991): Reflections on talk and social structure. In: Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (Hrsg.) (1991), 44-70.

- Schegloff, Emmanuel A. (1992a): In another context. In: Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles (Hrsg.) (1992), 191-227.
- Schegloff, Emmanuel A. (1992b): On talk and its institutional occasions. In: Drew, Paul & Heritage, John (Hrsg.), *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 101-134.
- Schegloff, Emmanuel A. & Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: *Semiotica* 8, 289-327.
- Schegloff, Emmanuel A. & Jefferson, Gail & Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53, 361-382.
- Schenkein, Jim (Hrsg.) (1978a): *Studies in the organization of conversational interaction*. New York etc.: The Academic Press.
- Schenkein, Jim (1978b): Sketch of an analytic mentality for the study of conversational interaction. In: Schenkein, Jim (Hrsg.) (1978a), 1-6.
- Schenkein, Jim (1978c): Identity negotiations in conversation. In: Schenkein, Jim (Hrsg.) (1978a), 57-78.
- Schenkein, Jim (1979): Letzte Bemerkungen zur Ethnomethodologie. In: Weingarten, Elmar & Sack, Fritz & Schenkein, Jim (Hrsg.) (1979), 416-424.
- Schiffrin, Deborah (1994): *Approaches to discourse*. Cambridge, Oxford.
- Schmitt, Reinhold (1993): Kontextualisierung und Konversationsanalyse. In: *Deutsche Sprache* 21, 326-354.
- Schröder, Peter (1994): Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, Werner & Reitemeier, Ulrich & Schröder, Peter (1994), 89-182.
- Schröder, Peter & Nothdurft, Werner & Reitemeier, Ulrich (1994): Einleitung. In: Nothdurft, Werner & Reitemeier, Ulrich & Schröder, Peter (1994), 7-17.
- Schüle, Johann August (1989): Rollentheorie revisited. Wissenssoziologische Anmerkungen zu einem vergessenen Paradigma. In: *Soziale Welt* 40, 481-496.
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze. Band I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.
- Sharrock, Wes & Button, Graham (1991): The social actor: social action in real time. In: Button, Graham (Hrsg.), *Ethnomethodology and the human sciences*. Cambridge, 137-175.
- Soeffner, Hans-Georg (1989): *Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Streeck, Jürgen (1983): Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 2, 72-104.
- Streeck, Jürgen (1984): Embodied contexts, transcontextuals and the timing of speech acts. In: Journal of Pragmatics 8, 113-137.
- Streeck, Jürgen (1988): Ethnomethodologie. In: Ammon, Ulrich & Dittmer, Norbert & Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (1988), 672-679.
- Turner, Ralph H. (1956): Role-taking, role standpoint, and reference-group behavior. In: American Journal of Sociology 61/4, 316-328.
- Turner, Ralph H. (1976): Rollenübernahme: Prozeß versus Konformität. In: Auwärter, Manfred & Kirsch, Edit & Schröter, Klaus (Hrsg.), Seminar Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt: Suhrkamp, 115-139.
- Turner, Roy (Hrsg.) (1974): Ethnomethodology. Harmondsworth: Penguin.
- Vion, Robert (1992): La communication verbale. Analyse des interaktions. Paris: Hachette.
- Watson, Rodney (1992): The understanding of language use in everyday life. In: Watson, Rodney & Seiler, Robert M. (Hrsg.) (1992), 1-19.
- Watson, Graham & Seiler, Robert M. (Hrsg.) (1992): Text in context. Contributions to ethnomethodology. Newbury Park etc.
- Weingarten, Elmar & Sack, Fritz (1979): Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. In: Weingarten, Elmar & Sack, Fritz & Schenkein, Jim (Hrsg.) (1979), 7-26.
- Weingarten, Elmar & Sack, Fritz & Schenkein, Jim (Hrsg.) (1979): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. (2. Auflage) Frankfurt: Suhrkamp.
- Weinrich, Harald (1985): Textgrammatik der französischen Sprache. Stuttgart: Klett.
- Willems, Herbert (1996): Goffmans qualitative Sozialforschung. Ein Vergleich mit Konversationsanalyse und Strukturaler Hermeneutik. In: Zeitschrift für Soziologie 6, 438-455.
- Wilson, Thomas P. (1991): Social structure and the sequential organization of interaction. In: Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (Hrsg.) (1991), 22-43.
- Wintermantel, Margret (1991): Dialogue between expert and novice: on differences in knowledge and their reduction. In: Markovà, Ivana & Foppa, Klaus (Hrsg.) (1991), 124-142.
- Wiswede, Günther (1977): Rollentheorie. Stuttgart: Kohlhammer.

- Zimmerman, Don H. (1988): On conversation: the conversation analytic perspective. In: Communication Yearbook 11, 406-432.
- Zimmerman, Don H. (1992): Achieving context. Openings in emergency calls. In: Watson, Rodney & Seiler, Robert M. (Hrsg.) (1992), 35-51.
- Zimmerman, Don H. & Boden, Deirdre (1991): Structure-in-action, an introduction. In: Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (Hrsg.) (1991), 3-21.
- Zimmerman, Don H. & Wieder, D. Lawrence (1973): Ethnomethodology and the problem of order: comment on Denzin. In: Douglas, Jack D. (Hrsg.), Understanding everyday life. [first published 1971] London: Routledge & Kegan Paul, 285-295.
- Zurcher, Louis (1983): Social roles. Beverly Hills u.a.: Sage.

