

KONVERSATIONSANALYSE UND KONVERSATIONSUNTERRICHT:

Zur Theorie und Praxis im universitären Kontext

Anita Fetzer

1. EINLEITUNG

Viele britische und deutsche Universitäten und Fachhochschulen bieten für ihre Studierenden obligatorische Lehrveranstaltungen zur *conversation* oder *oral communication* an, innerhalb derer die Vermittlung und Anwendung der gesprochenen Sprache im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens steht. Die Verankerung dieser Kurse im Curriculum ist im Prinzip durchaus begrüßenswert, leider ist jedoch die Mehrzahl der in der Praxis stattfindenden Lehrveranstaltungen vom pragmatischen und diskursanalytischen Standpunkt durch eine als *paradox* zu bewertende Situation charakterisiert, die daraus resultiert, daß hier etwas institutionalisiert ist, was sich 'im normalen Verlauf der Ereignisse' ohne einen formalen Rahmen ergibt. Für alle KommunikationsteilnehmerInnen bedeutet diese Institutionalisierung, daß eine Situation, die sie zuvor im Alltag als *unstrukturiert* wahrgenommen haben, und in der sie problemlos nach der Maxime "*Sei spontan!*" handeln konnten, zu einer *kommunikativen Herausforderung* wird. Diese neue Situation ist aus den folgenden Gründen anders strukturiert als eine alltagssprachliche Konversation:

- Das *Diskursthema* ist in der Regel nicht mehr *frei verhandelbar*.
- Der *Redewechsel* (turn-taking) ist nicht mehr *frei gestaltbar*, d. h. die Sprecher wählen nicht mehr selber (speaker self-selection), sondern der Sprecherwechsel ist institutionalisiert und somit vorgegeben. Es gilt nicht die Regel, daß die gegenwärtige SprecherIn die neue SprecherIn wählt (current speaker selects NEXT), da der Redewechsel von der Lehrkraft initiiert und ratifiziert wird.
- Die *Gesprächspartner* sind nicht mehr *frei wählbar*, denn die KursleiterInnen sind ein fester Bestandteil der Kommunikationssituation und können nicht einfach ignoriert oder ausgeschlossen werden.
- Das aus dem *turn-taking* resultierende Phänomen der *Überlappung* (overlapping), das ebenfalls regulierend wirkt auf den Redewechsel und u. a. die Funktion hat, soziale Nähe zum Ausdruck zu bringen, entfällt im Rahmen der Konversationsstunden ebenfalls.
- Den aus dem modifizierten *Redewechsel* resultierenden *Pausen* ist eine kommunikative *Signifikanz* zuzuschreiben, d. h. sie werden dahingehend interpretiert, daß ein potentielles Problem in der Kommunikation vorliegt.

Diese neue Kommunikationssituation kann dazu führen, daß sich nicht nur die Studierenden, sondern auch die DozentInnen durch die neuen Rahmenbedingungen und den daraus resultierenden *Gesprächspausen* überfordert fühlen. Häufig greifen die Lehrkräfte dann zu in Alltagssituationen bewährten Strategien und Mitteln, d. h. sie stellen Fragen, um die nicht-gewollten Gesprächsunterbrechungen zu beheben und dem stagnierenden Gespräch eine neue Richtung zu geben; denn *Fragen* fungieren in Alltagskommunikationen als strategisches Mittel, um eine kommunikative Eingleisigkeit zu vermeiden und den Kommunikationspartner indirekt aufzufordern, sich am Gespräch zu beteiligen (vgl. Weber, 1993, S. 93). Leider erweist sich dies in den Kommunikationskursen aufgrund der *face-Bedürfnisse* der KommunikationsteilnehmerInnen in der Regel als nicht sehr erfolgreich (in Brown und Levinson, 1987, S. 87 ist eine detaillierte Analyse der *face-Bedürfnisse* zu finden, die im Gegensatz zum eher traditionell orientierten rationalen Sprecher auf einer *model person* mit *rationalen* und *face-Bedürfnissen* basiert).

Die Ergebnisse der *Konversationsanalyse/Diskursanalyse*—beide Begriffe werden hier als Synonyme verwendet, da die ursprünglich relevante Differenzierung in eine primär strukturelle bzw. semantische Sprachanalyse heute nicht mehr uneingeschränkt aufrecht erhalten werden kann—und deren Anwendung auf die Konzeption von Konversationskursen bieten ein hervorragendes Mittel, um dieser zuvor geschilderten kommunikativen Herausforderung zu begegnen, da hier sowohl den Lehrkräften als auch den FremdsprachenlernerInnen gezielt kommunikative Strategien im Rahmen eines Bewußtmachungsprozesses vermittelt werden können, die zu einer erfolgreichen Kommunikation in institutionalisierten Kontexten befähigen. Häufig fühlen sich die DozentInnen, die in der Regel MuttersprachlicherInnen der Zielsprache (vgl. Bisle-Müller, 1994) sind, nur deshalb mit der Strukturierung dieser Konversationsstunden überfordert, weil ihre kommunikative Kompetenz und die daraus resultierenden diskursiven Strategien bereits automatisiert sind, und sie sich der diesbezüglichen Regularitäten nicht bewußt sind. Mit anderen Worten: MuttersprachlerInnen können zwar intuitiv über einen richtigen/falschen bzw. angemessenen/nicht-angemessenen Sprachgebrauch in L1 entscheiden, sie können aber im allgemeinen nicht die *Regeln* bzw. *Maxime* (vgl. Leech, 1983) für ihre Entscheidung benennen und deshalb ihre Urteile nicht begründen.

Diese pessimistischen Vorbemerkungen sollen nun keinesfalls zu der Schlußfolgerung verleiten, daß im Konversationsunterricht nur noch Nicht-MuttersprachlerInnen eingesetzt werden sollen, aber die soeben diskutierten Aspekte, welche durch sprachwissenschaftliche Untersuchungen zum Erst- und Zweitspracherwerb (vgl. u. a. Ellis, 1994; Klein, 1986; Edmondson, 1983; Kasper, 1981; Kotthoff, 1989) unterstützt werden, sollten Auswirkungen haben auf die Konzeption von Kursen, bei denen *conversation* im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht.

Bevor Konversationskurse konzipiert werden, sollten die für dieses Handlungsmuster relevanten Sprechhandlungen zuerst detailliert beschrieben und analysiert werden. Konversation kann charakterisiert werden als ein sprachlicher Diskurs, in der Regel als eine

face-to-face Interaktion, bei der *alle* GesprächsteilnehmerInnen mehr oder weniger aktiv beteiligt sind, wobei es bei der unmarkierten Variante der Alltagskonversation zu Gruppenbildungen kommen kann. Dieses Phänomen der Gruppenbildung, das auf das Konzept des *adjacency pair*, welches weiter unten detailliert dargestellt werden soll, zurückzuführen ist, kann sich für den Unterrichtsverlauf als problematisch erweisen, da Gruppenbildungen selten ein geplanter Bestandteil des Unterrichtsgeschehens sind und aus diesem Grund häufig von der Lehrkraft unterbunden werden. Konkret heißt das, daß die Kommunikation in den Konversationsstunden häufig durch eine Fokussierung gekennzeichnet ist, aufgrund derer die dort stattfindenden Interaktionen zur 'Einbahnstraße' werden, was durch Unterrichtsbeobachtungen häufig bestätigt wird.

Wie kann nun dieser 'Einbahnstraße', welche häufig in einer 'Sackgasse' endet, vorgebeugt werden? Haben Lehrkräfte überhaupt die Möglichkeit, einer stark monologisch strukturierten Unterrichtssituation vorzubeugen? Können Ergebnisse aus der Diskursanalyse überhaupt konstruktiv angewendet werden?

Ziel des folgenden Beitrages ist es, gesprächsstrukturelle Faktoren aus der Diskursanalyse vorzustellen, zu diskutieren und zu zeigen, wie eine konkrete Anwendung dieser Faktoren auf die Konzeption und Durchführung des Konversationsunterrichts eine 'kommunikative Sackgasse' vermeiden kann und wie der oft beklagten Stagnation bei fortgeschrittenen LernerInnen begegnet werden kann.

-4-

2. CONVERSATION versus KONVERSATION

Bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen zur *Konversation/conversation* sollte unbedingt die *Semantik* dieses Begriffes sowohl hinsichtlich dessen *einzel-sprachlicher, kontrastiver* als auch *interkultureller Qualität(en)* eine explizite Berücksichtigung finden. Diese ist vor allem im britisch-deutschen Kontext nicht uninteressant, weil hier von einem signifikanten Unterschied hinsichtlich der Bewertung dieser kommunikativen Aktivität ausgegangen werden muß. Im Deutschen wird *Konversation* in der Regel assoziiert mit *small talk*, nicht aber mit einem Gespräch, welches durch ein 'ernsthafte' Diskursthema charakterisiert ist, während der englische Begriff *conversation* bei weitem nicht so restriktiv verwendet wird. Dies kommt in der Definition von *Wahrigs Deutschem Wörterbuch* (1975, S. 2187) zum Ausdruck, wo Konversation paraphrasiert wird mit "*geselligem, leichtem, etwas förmlich. Gespräch, gepflegter Unterhaltung*", während der *Fremdwörterduden* (1971, S. 381) "*geselliges, leichtes Gespräch, Plauderei*" anbietet. In Collins und Cobuild (1987, S. 310) hingegen finden wir die folgende Explikation: "*If you have a CONVERSATION with someone, you talk to them*"; *Webster* (1966, S. 498) paraphrasiert *conversation* u. a. mit "*oral exchange of sentiments, observations, opinions, ideas*" bzw. "*a public conference or debate*". Neben einer wortsemantischen Analyse sollte auch der handlungstheoretische Aspekt von Interesse sein, und es sollte untersucht werden, welcher Stellenwert dieser Aktivität in der jeweiligen Gesellschaft zugemessen wird.

-5-

Im anglo-amerikanischen Kontext kann *conversation* eine primär *phatische Funktion*, also ein auf Unterhaltung ausgerichteter Zweck zugeschrieben werden, bei dem die Vermittlung von faktischem Wissen nicht von unmittelbarer Relevanz ist. Wenn jetzt dieses alltagssprachliche Sprachverständnis auf das Handlungsmuster *conversation* angewendet wird und dieses didaktisiert wird, so kann *conversation* mit reiner Sprachproduktion gleichgesetzt und auf diese Funktion reduziert werden. Leider wird einer 'reinen Sprachproduktion' nach deutschen Maßstäben kein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben, da hier kein Wissenstransfer im eigentlichen Sinn stattfindet und somit keine kognitiven Fähig- und Fertigkeiten vermittelt werden. Unter interkulturellen Gesichtspunkten kann es hier zu schwerwiegenden Mißverständnissen kommen, da im anglo-amerikanischen Kontext die Vermittlung von Fachwissen nicht reduziert ist auf die Übermittlung von propositionalem Gehalt. Eine erfolgreiche Lehre im anglo-amerikanischen Kontext ist nicht reduziert auf den Transfer von Fachwissen, vielmehr muß dieses Fachwissen nicht adressatenspezifisch, sondern auch einem gewissen Unterhaltungswert genügen und somit sowohl den Informations- als auch *face*-Bedürfnissen der Adressaten gerecht werden. Für DaF-Lehrende und für DaF-Lernende, falls diese aus dem anglo-amerikanischen Raum stammen, hat dies die Konsequenz, daß beide Gruppen sich nicht gemäß ihrer interpersonalen Kompetenz für L1 verhalten sollten, da sonst Mißverständnisse vorprogrammiert sind. Folglich müssen beide ihre interpersonale L1-Kompetenz in eine interpersonale L2-Kompetenz umstrukturieren, d. h. rein *interpersonal* orientierte Gespräche bzw. Gesprächsphasen sollten von den deutschen MuttersprachlerInnen als solche erkannt und dementsprechend eingestuft werden, während anglo-amerikanische MuttersprachlerInnen darauf hingewiesen werden sollten, daß rein interpersonal orientierte Gespräche im deutschsprachigen Raum in der Regel nicht nur als reine 'soziale Aktivität', als *phatische* Interaktionen einzustufen sind, sondern häufig als ein 'Glied in einer Beziehungskette' interpretiert werden (Eine sehr gute Differenzierung *zwischen propositionaler/textueller* und *interpersonaler/phatischer Kommunikation* ist in Coupland, Coupland und Robinson, 1992, 210 zu finden). Mit anderen Worten: bei der Konzeption von Kursen mit dem Handlungsmuster *Konversation* sollten neben einer allgemeinen semantischen Analyse auch dessen *sozio-kulturelle Implikationen* analysiert werden, um potentiellen interkulturell bedingten Mißverständnissen vorzubeugen, welche aus einer unterschiedlichen Bewertung dieser Aktivität resultieren.

-6-

Nach einer primär an der Alltagssprache ausgerichteten semantischen und soziokulturellen Untersuchung des Handlungsmusters *Konversation* soll nun im folgenden eine konversations-/diskursanalytisch orientierte Beschreibung vorgenommen werden, bei der gezeigt werden soll, daß *Konversationen* oder *Gespräche* nicht unstrukturiert verlaufen, sondern daß diese *regelgeleitet* sind. Eine Untersuchung von diskursiven Regeln und Regularitäten kann einerseits vom Gespräch als Einheit ausgehen und dieses in verschiedene Gesprächsphasen einteilen, also in eine *Gesprächseröffnungsphase*, in einen *Mittelteil* und in eine *Gesprächsbeendigungsphase*, wobei diese unterschiedlichen Gesprächsphasen weiter differenziert werden können hinsichtlich ihrer Makrofunktion, also hinsichtlich ihrer Funktion im Gespräch als Ganzem, und hinsichtlich ihrer Mikrofunktion, d. h. hinsichtlich ihrer Funktion im jeweiligen Diskursthema. Andererseits können auch einzelne Sprechhandlungen, Routineformeln, z. B. elliptische Syntagmen wie z. B. *Wie geht's?*, *Danke der Nachfrage* oder

auch *Danke*, und andere sprachliche Marker/ Kontextualisierungsmittel hinsichtlich ihrer Funktion in den jeweiligen Gesprächsphasen bzw. im Gespräch als Ganzem untersucht werden (vgl. Coulmas, 1981; Fetzer, 1994; Kotthoff, 1989). Oberstes Ziel der Lehrkraft sollte es immer sein, innerhalb dieses Bewußtmachungsprozesses primär dahingehend zu wirken, daß die *soziale Bedeutung* der jeweiligen Gesprächsphasen und Marker zum Ausdruck kommt, d. h. sie sollte aufzeigen, daß eine unterschiedliche Strukturierung und oberflächensprachliche Realisierung der einzelnen Phasen nicht nur diskursstrukturierend wirkt, sondern auch die Beziehung der Kommunikationspartner hinsichtlich des Grades an Intimität, Formalität und Höflichkeit definiert. Die soziale Funktion der Gesprächsphasen und Marker kommt sehr deutlich bei den sehr stark ritualisierten Gesprächseröffnungs- und Gesprächsbeendigungsphasen im anglo-amerikanischen Kontext zum Ausdruck, wo ein *how are you/how your're doing* bzw. ein *it's been nice talking to you* vom semantischen Gehalt als leer bezeichnet werden muß, während eine Nicht-Realisierung dieser Gesprächseröffnungs- und Gesprächsbeendigungsformeln in einer Negativbewertung--sei das nun *unhöflich*, *arrogant* oder *aggressiv*--des Kommunikationspartners resultiert. Auch hier muß den deutschen Entsprechungen ein stärkerer semantischer Gehalt zugeschrieben werden, und einer Nicht-Realisierung folgt nicht notwendigerweise eine Negativbewertung des Kommunikationspartners; eine Beendigungsphase wie z. B. *Das war aber ein wirklich interessantes Gespräch, das sollten wir unbedingt fortsetzen* kommt in der Regel die kommunikative Funktion einer (vorsichtig formulierten) Einladung zu.

-7-

Diese stark theoretisch ausgerichtete Betrachtungsweise von Konversation läßt sich sehr gut veranschaulichen durch spezifische *Alltagsmetaphern* oder *idiomatische Ausdrücke*, wobei der idiomatische Ausdruck *mit der Tür ins Haus fallen* als Illustration für unterschiedliche Versprachlichungen der *Gesprächseröffnungsphase* sowohl im *Mikro-* als auch im *Makrorahmen* dienen kann. Fast alle Lehrenden und Lernenden werden mit Leuten und entsprechenden kommunikativen Situationen vertraut sein, die--in der diskursanalytischen Terminologie--durch eine extrem *kurze Gesprächseröffnungsphase* charakterisiert sind, wobei sich 'diese Leute' häufig nicht einmal an die Konvention halten, die Eröffnungsphase durch spezifische Routineformeln wie u. a. *Weißt du schon / haben Sie schon gehört / so auf die Schnelle* etc. zu markieren. In der Analyse sollte aber auch immer dahingehend gewirkt werden, daß es sehr wohl Ausnahmesituationen gibt, bei denen die Übermittlung von reiner Information im Mittelpunkt steht und das soziale Moment der Kommunikation in den Hintergrund tritt, wie z. B. bei der als recht unangemessen einzustufenden Äußerung *Entschuldigen Sie bitte, daß ich Sie störe, aber haben Sie schon gehört, daß Ihr Haus brennt*. Einer Nicht-Realisierung von diskursstrukturierenden Markern kommt also ebenfalls eine Signalwirkung hinsichtlich der zu erwartenden Information zu.

Dieses Wissen um die Strukturierung von Gesprächen kann nicht nur im Rahmen der sogenannten Alltagskommunikation vermittelt werden (McCarthy und Carter, 1994, Kapitel 2 und 4 liefern konkrete Beispiele für das Englische, die jederzeit auch auf den DaF-Kontext transferiert werden können), sondern es kann auch auf *fachsprachliche* Kommunikationen angewendet und dort spezifiziert werden. Im Rahmen der Diskursanalyse und des damit in Beziehung stehenden *language awareness* dürfte vor allem eine kontrastive Analyse des

Anredeverhalten von großem Interesse sein, bei der auch die Referenz auf anwesende und nicht-anwesende Kommunikationspartner eine explizite Berücksichtigung finden sollte. Für den britischen und deutschen Kontext könnten bei einer expliziten Berücksichtigung dieses Aspektes manche interkulturell bedingten Mißverständnisse vermieden werden, wenn die stärkere *interpersonale* Ausrichtung des Englischen im Gegensatz zum Deutschen berücksichtigt würde. Konkret heißt das, daß für deutsche MuttersprachlerInnen die Verwendung des Vornamens in der Regel *soziale Nähe* und die Verwendung von Titel + Nachname (z. B. Herr/Frau Meier, Dr. Meier) *soziale Distanz* impliziert, während dies beim anglo-amerikanischen Äquivalent nicht der Fall sein muß. Wird das Anredeverhalten noch gekoppelt mit der Verwendung von *honorifics*, also mit DU/SIE, dann werden weitere Nuancen hinsichtlich der Phänomene soziale Nähe/Distanz und sozialer Machtverhältnisse zum Ausdruck gebracht. Sofern deutsche MuttersprachlerInnen sich nicht für ein bestimmtes Anredepronomen, also für DU oder SIE, entscheiden können, wählen sie häufig spezielle syntaktische Konstruktionen, welche hinsichtlich ihrer oberflächensprachlichen Realisierung ambig sind und sowohl die Interpretation DU als auch SIE zulassen. Hier wären die neutralen Varianten der Passivkonstruktion zu nennen, die u. a. durch *jemand könnte* oder auch *man könnte*, oberflächensprachlich realisiert werden können. Ihnen kommt die Funktion einer unpersönlichen Anrede zu, und ihre Verwendung wird im Deutschen keineswegs als unhöflich eingestuft. Hingegen stellt dieses 'Vermeidungsverhalten' im Englischen, vor allem bei dyadischen face-to-face Interaktionen, einen großen *faux pas* dar, da die Nicht-Realisierung der Anrede als intendiertes Ignorieren des Kommunikationspartners fungiert. Die starke interpersonale Orientiertheit des Englischen (vgl. Fetzer, 1994; Kotthoff, 1989; Leech, 1983) ist vor allem für das Anredeverhalten der Lehrkraft von Relevanz. Falls die Lehrkraft die deutschen Konventionen für den universitären Kontext unreflektiert übernehmen sollte und die britischen StudentInnen mit Titel + *Nachname* anreden sollte, würde sie eine soziale Distanz zum Ausdruck bringen, die im anglo-amerikanischen Kontext nicht Bestandteil des institutionellen Handlungsrahmens ist. Die Verwendung der Variante Titel + Nachname würde, sofern die Lehrkraft nicht die diesbezüglichen deutschen Konventionen explizierte, zu Irritationen und einem stärkeren Grad an Formalität führen, als dies üblich ist, und wiederum hemmend wirken auf das Kommunikationsverhalten der Studierenden. Falls die Lehrkraft die anglo-amerikanische Variante wählt und ihre StudentInnen mit Vornamen anreden sollte, so sollte sie doch auch auf die gängigen Konventionen im deutschsprachigen universitären Kontext verweisen.

Das Befolgen bzw. das Nicht-Befolgen von kommunikativen Konventionen ist immer auf dem Hintergrund der den SprecherInnen zur Verfügung stehenden *Handlungsalternative* zu interpretieren, d. h. zu jedem nicht-konventionellen sprachlichen Verhalten wird von den KommunikationsteilnehmerInnen immer das entsprechende konventionelle sprachliche Verhalten in Beziehung gesetzt. Im Rahmen des Zweitspracherwerbs orientieren sich die fremdsprachlichen StudentInnen in der Regel an den diesbezüglichen Konventionen der Erstsprache. Aufgrund dieser Voraussetzung kommt der *NICHT*-Realisierung eines konventionellen Musters der Stellenwert einer *signifikanten Abwesenheit* zu, welche von Goffman (1971, 108f) als *virtual offence* bezeichnet wird und dessen kommunikative Relevanz von Kalberg folgendermaßen expliziert wird:

While the breach of custom is generally viewed as merely a faux pas and readily forgotten, failure to acknowledge the existence and legitimacy of accepted interaction forms may be viewed as a sign of malevolent intent, poor socialization, unfriendliness and arrogance (1987, 605).

Ich glaube, daß an dieser Stelle sehr deutlich zum Ausdruck gekommen ist, daß Konversationsstunden den StudentInnen bei weitem mehr bieten können, als eine sogenannte 'Wortschatzarbeit' und die implizite Hoffnung, daß sich 'der Rest', also die diskursive Kompetenz, von selbst 'regelt'.

Ein diskursiver und kognitiv-orientierter Ansatz kann und wird im Rahmen des interdisziplinären Lernens zweifellos dazu beitragen, die Kommunikationsfähigkeit und ganz speziell die Sprechfertigkeit der Studierenden, sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache zu verbessern. Im Kontext des *language awareness* kann Fremdsprachenlernen verknüpft werden mit spezifischen Aspekten der Erstsprache und somit eine interdisziplinäre Ausrichtung erfahren, was nach einer Bewertung des *HMI-Reports* über den Standard der Fremdsprachenausbildung im tertiären Bereich als durchaus positiv zu bewerten ist:

The most successful courses were those which sought to produce not only capable linguists but confident people with a range of transferable skills and the ability to exploit their linguistic knowledge and other studies in an integrated way (1990, 3).

3. PREFERENCE ORGANIZATION und EINZELSPRACHLICHE PRÄFERENZEN

Die Organisation der Präferenzen ist im Rahmen der Konversationsanalyse angesiedelt und ist dort von einer nicht zu unterschätzenden Bedeutung, welche zum einen durch deren prinzipiell empirische Orientierung, zum anderen durch deren an der gesprochenen Sprache orientierte Analyse von authentischen Texten bedingt ist. Im Gegensatz zu den eher der traditionellen Linguistik zuzurechnenden Kategorien Morphologie, Syntax, Semantik und z.T. auch Stil und Register geht eine am Diskurs orientierte Sprachwissenschaft nicht mehr von einem in Isolation zu untersuchenden Teilaspekt zum Ganzen aus; vielmehr werden Texte zur kleinsten kommunikativen Einheit, welche dann in ihre konstituierenden Teile zerlegt werden. Dieser Wechsel des Paradigmas hat zur Folge, daß morphologisch-, syntaktisch- oder auch stilistisch-orientierte Untersuchungen immer nur im Rahmen einer bestimmten Textsorte bzw. im Rahmen eines spezifischen Kontextes durchgeführt werden können, wobei auch hier differenziert wird hinsichtlich des gesprochenen/geschriebenen Modus und hinsichtlich der KommunikationsteilnehmerInnen. Von Relevanz sind hier die primär im gesprochenen Modus vorliegenden dialogisch strukturierten Textsorten *Telephongespräch*, *wissenschaftlicher Diskurs*, *Argumentation*, *small talk* und *Interview*; primär monologische Textsorten sind u. a. *Vortrag*, *Predigt* oder *Präsentation*.

Die *preference organization* hat als Basiseinheit das Konzept des *adjacency pair* (Adjazenzpaar), das unter interaktionalen Gesichtspunkten aus einer initiiierenden und reaktiven Sprechhandlung besteht und von Levinson folgendermaßen expliziert wird:

Adjacency pairs are sequences of utterances that are:

- (i) adjacent
- (ii) produced by different speakers
- (iii) ordered as a *first part* and a *second part*
- (iv) typed, so that a particular first part requires a particular second part (1983, S. 303)

Diese beiden das Adjazenzpaar konstituierenden Sprechhandlungen bilden nicht nur ein Adjazenzpaar, sondern sie stehen auch in einer *Adjazenzbeziehung* zueinander. Diese Dualität soll im folgenden anhand des Adjazenzpaares *Auffordern / Akzeptieren-Zurückweisen* veranschaulicht werden. (1) und (2) repräsentieren jeweils den *ersten* und *zweiten Teil* *Auffordern / Akzeptieren* des Adjazenzpaares, während (3) ein Nicht-Erfüllen einer Aufforderung zum Ausdruck kommt, dem die kommunikative Bedeutung einer *Zurückweisung* zugeschrieben werden kann:

- (1) Können Sie mir bitte sagen, wie spät es ist?
- (2) Fünf Uhr.
- (3) Weiß ich nicht.

-10-

Das Konzept *Adjazenz* referiert nun nicht nur auf die direkte Abfolge zweier relevanter Sprechhandlungen eines Adjazenzpaares, also auf eine *Aufforderung* und ein *Akzeptieren* bzw. ein *Zurückweisen*. Es referiert ebenfalls auf eine *Adjazenzbeziehung*, also eine *Sprechhandlungspaar-Erwartungshaltung* der KommunikationsteilnehmerInnen. Diese beinhaltet, daß jede im direkten Anschluß zum ersten Teil eines Adjazenzpaares folgende Äußerung als relevant für das initiierte Adjazenzpaar interpretiert wird. Konkret heißt das, daß wenn als Reaktion auf (1) die Sprechhandlung (4)

- (4) Ich muß erst meine Brille aufsetzen.

folgt, die SprecherIn nicht mit einer Zurückweisung ihrer zum Ausdruck gebrachten Aufforderung zu rechnen hat. Vielmehr ist (4) der Status eines Einschubes, einer *insertion sequence*, zuzuschreiben, und (4) kann somit als relevant für (1) interpretiert werden, da 'manche Leute' für das Lesen einer Uhr eine Brille benötigen. Der Einschub (4) hat nun insofern Auswirkungen auf den weiteren Verlauf der Kommunikation, als die SprecherIn unter 'Zugzwang' gerät und auf diesen Aufschub reagieren muß, d. h. sie muß diesen Einschub ratifizieren. Als konventionelle Reaktion kann zum einen die non-verbal realisierte Variante *Lächeln* oder die verbale Variante (5) eines *Bedankens* in Frage kommen:

- (5) Danke.

Hierbei ist von Interesse, daß die entweder verbal oder nonverbal realisierte Sprechhandlung des *Bedankens* realisiert wird, bevor überhaupt der Aufforderung (1) Folge geleistet wird. Sollte jedoch Variante (5) weder verbal noch nonverbal realisiert werden, hätte dies unbedingt Auswirkungen auf das initiierte Sprechhandlungspaar, welches nun nicht mehr vollständig

ausgeführt werden würde. Dieser Abbruch der Kommunikation wäre auf das duale Prinzip *Adjazenzpaar* und *Adjazenzbeziehung* zurückzuführen.

Wenn nun das die Alltagskommunikation charakterisierende Adjazenzpaar und die Adjazenzbeziehung auf den Kontext *Konversationsunterricht* angewendet werden sollen, so erfordert dies aufgrund des hohen Grades an Institutionalisierung eine Modifizierung. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung kommt der Lehrkraft eine andere Funktion und ein anderer Status zu als einer direkten KommunikationspartnerIn, denn die DozentIn 'tut mehr' als nur auf den jeweiligen Beitrag der StudentInnen zu reagieren. Mit anderen Worten: die initiierte Sprechhandlung der Lehrkraft und der zweite Teil des Adjazenzpaares, also die durch die Studierenden realisierte sprachliche Reaktion, bilden zwar ein Adjazenzpaar, aber kein vollständiges, da die DozentIn in der Regel die StudentInnenreaktion zusätzlich dazu noch *verbal* oder *non-verbal* bewertet. Diese Bewertung ist in der Regel keineswegs als vollständiger *turn* realisiert, sondern liegt entweder als *indexikalische* Stellungnahme oder nonverbal vor. Mit anderen Worten: die Lehrkraft ratifiziert den ersten Teil des 'Meta-Sprechhandlungspaares' *Lehreraufforderung / Studentenreaktion* durch einen weiteren dritten Teil *Evaluierung* des Beitrages der StudentIn. Hier ist in Analogie zur Adjazenzwartungshaltung von einer *Bewertungserwartungshaltung* sowohl der Lehrkraft als auch der Studierenden auszugehen, vor allem wenn es sich bei letzteren um erwachsene LernerInnen handelt, deren Lernkontext durch einen hohen Grad an Kognitivierung gekennzeichnet ist. Unter diskursanalytischen Gesichtspunkten verhindert dieser das Unterrichtsgeschehen charakterisierende dritte Teil *Evaluierung des Meta-Sprechhandlungspaares* eine natürliche und spontane Entwicklung des Gesprächs, und dieser Barriere kann im allgemeinen nur durch einen gezielten Bewußtmachungsprozeß bei allen Beteiligten begegnet werden. Eine mögliche Lösung besteht sicherlich darin, gemeinsam die Bewertungshaltung zu explizieren und gemeinsame Bewertungskriterien zu erarbeiten, wobei die Künstlichkeit der Situation nicht 'weg-rationalisiert' werden kann. Sie kann jedoch dahingehend ausgenutzt werden, daß Konversationskurse mit Video aufgezeichnet werden können, so daß die Bewertungsphase in die spätere sprachliche Analyse integriert werden kann, bei der dann weitere Versprachlichungsvarianten für spezifische Handlungsmuster erarbeitet werden können.

Nach der Diskussion und Operationalisierung des Phänomens *Adjazenz* soll nun dessen Spezifizierung im Rahmen der Organisation der Präferenzen dargestellt werden. Ein Adjazenzpaar wurde definiert als bestehend aus zwei Sprechhandlungen, einer initiierten und einer reaktiven Handlung. Im Rahmen der Organisation der Präferenzen werden nun diese Adjazenzpaare aufgrund spezifischer oberflächensprachlicher Merkmale kategorisiert in ein *präferiertes* und ein *nicht-präferiertes Format*. Das Konzept der Präferenz resultiert allein auf dem Prinzip der Sprachökonomie, welches wiederum auf dem Prinzip der Markiertheit basiert und durch empirische Untersuchungen bestätigt wurde, was weiter unten detailliert diskutiert werden soll. Präferierte und nicht-präferierte Reaktion dürfen unter keinen Umständen mit den psychologischen Dispositionen der KommunikationsteilnehmerInnen gleichgesetzt werden. Bevor jedoch die oberflächensprachliche Realisierung von Adjazenzpaaren diskutiert wird, sollen zuerst die wichtigsten Ergebnisse der Organisation der Präferenzen in Anlehnung

an Levinson (1983, S. 336) tabellarisch dargestellt werden. Weitere wichtige Untersuchungen wurden von Pomeranz (1978 und 1984) für die Adjazenzpaare *Kompliment/Reaktion* und *Zustimmen und Nicht-Zustimmen bei Bewertungen*, von Schegloff (1979) für *Identifizierung und Nicht-Identifizierung bei Telefoneröffnungsphasen* und von Schegloff, Jefferson und Sacks (1977) für *konversationelle Reparaturen* durchgeführt:

Darstellung 1

ERSTER TEIL	ZWEITER TEIL	ZWEITER TEIL
	<i>präferierte</i>	<i>nicht-präferierte</i>
	<i>Sprechhandlung</i>	<i>Sprechhandlung</i>
AUFFORDERN	AKZEPTIEREN	ZURÜCKWEISEN
ANBIETEN/EINLADEN	AKZEPTIEREN	ZURÜCKWEISEN
BEWERTEN	ZUSTIMMEN	NICHT-ZUSTIMMEN
		NICHT-ERWARTETE
FRAGEN	ERWARTETE ANTWORT	ANTWORT oder KEINE ANTWORT
SCHULD-GEBEN	NEGIEREN	ZUGEBEN

Als Basisvoraussetzung für die Organisation der Präferenzen gilt, daß alle potentiellen zweiten Teile den gleichen Status haben, und darauf basierend wird das *präferierte* und das *nicht-präferierte Format* abgeleitet. Diese präferierten und nicht-präferierten sprachlichen Reaktionen werden in Anlehnung an Levinson (1983) im Rahmen der Dichotomie *markiert/unmarkiert* interpretiert, wobei das *präferierte Format* zur unmarkierten Kategorie und das nicht-präferierte Format zum *markierten* Kategorie wird. Die Einstufung einer sprachlichen Reaktion als *präferierter bzw. nicht-präferierter Respons* ist allein auf das Konzept der strukturellen *Markiertheit* zurückzuführen, das aus der Morphologie stammt und auf die diskursive Kategorie des *turns* ausgeweitet wurde; wie schon oben erwähnt dürfen *präferierte Reaktionen* also unter keinen Umständen mit der individuellen Disposition von einzelnen KommunikationsteilnehmerInnen gleichgesetzt werden.

-12-

Der aus der *Morphologie* und *funktionalen Grammatik* abgeleitete Status der Markiertheit basiert auf folgenden Voraussetzungen (vgl. dazu Givon, 1995, S. 28 und Levinson, 1983, S. 307):

- *Markierte Reaktionen* sind unter strukturellen Gesichtspunkten *komplexer bzw. 'größer'*.
- *Markierte Reaktionen* treten unter distributionellen Gesichtspunkten weniger häufig auf.
- *Markierte Reaktionen* sind folglich unter *kognitiven Aspekten 'auffälliger'*, was Auswirkungen auf den Verstehensprozeß hat. Das processing von *nicht-präferierten Reaktionen* ist weitaus komplexer, d. h. die erforderliche mentale Aufmerksamkeit und geistige Leistung bei der Verarbeitungszeit ist bei einer Interpretation des markierten Response weitaus größer.

Im Kontext einer möglichen Didaktisierung kann das Konzept der Markiertheit, das auf den *turn* ausgeweitet wurde, sowohl auf die *Sprachproduktion* als auch auf den *Sprachverstehensprozeß* angewendet werden. Hierbei sollten potentielle interkulturell bedingte Mißverständnisse, welche aus einer unterschiedlichen einzelsprachlichen Realisierung, also hinsichtlich der Produktion als auch der Interpretation, der bevorzugten und nicht-bevorzugten zweiten Teile eines Adjazenzpaares resultieren, bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Im Mittelpunkt der Diskussion sollten immer die nicht-präferierten Reaktionen stehen, da diese aufgrund der sprachlichen Komplexität die interessanteren Reaktionen sind. Der oberflächensprachlichen Markierung von nicht-präferierten Reaktionen kommt eine wichtige Funktion zu im Rahmen der Vermittlung der Kontextualisierungspotenz, denn Marker signalisieren, ob eine präferierte oder nicht-präferierte Reaktion folgen wird. Und erst wenn LernerInnen in die Lage versetzt werden, spezifische Markierungen als relevante Signale für die zu folgende Sprechhandlung zu interpretieren, können Sprechhandlungen entsprechend der Sprecher-Intention interpretiert und produziert werden, was im folgenden verdeutlicht werden soll.

Die im Rahmen der Organisation der Präferenzen analysierten Sprechhandlungspaare eignen sich zum einen vorzüglich als *Stimuli* zur studentischen Sprachproduktion, andererseits können die dort erforschten Sprachdaten auch im Verlauf des Unterrichtsgeschehens gemeinsam mit den StudentInnen analysiert werden, um spezifische kommunikative Strategien und Kontextualisierungsmittel zu identifizieren, wobei--je nach Lehrintention--nicht nur alltagsprachliche, sondern auch kontextspezifische Interaktionen berücksichtigt werden können. Hier könnte u. a. das Handlungsmuster *Einladen* mit den verschiedenen Realisierungsvarianten *wie wäre es mit X, hättest du Lust X, hätten Sie Lust X* diskutiert werden, wobei letztere im Rahmen möglicher Kontexte auf ihre Angemessenheit hin untersucht werden sollten. Als kontextspezifische Varianten könnten u. a. *ich würde Sie ganz herzlich einladen* bzw. *dürfte ich Sie einladen* dienen. Das Handlungsmuster *Aufforderung* hinsichtlich seiner starken Kontextabhängigkeit ebenfalls von Interesse, was u. a. anhand der folgenden Varianten diskutiert werden könnte: *ist X da?, könnte ich bitte mit X sprechen?, hast du ne Uhr, haben Sie eine Uhr, hast du/haben Sie Feuer/eine Zigarette*, wobei hier weitere 'Güter' eingesetzt werden könnten. Neben der Analyse der initiiierenden Sprechhandlungen sollten auch immer mögliche sprachliche Reaktionen, also mögliche zweite Teile produziert, analysiert und diskutiert werden.

Bei der Planung und Durchführung sollten für diese Phase des Fremdspracherwerbs immer kontrastive Aspekte und mögliche interkulturelle Inferenzen von der Lehrkraft explizit berücksichtigt und kritisch diskutiert werden. Für den anglo-amerikanischen und deutschen Kontext heißt das konkret, daß im Englischen präferierte sprachliche Reaktionen im direkten Anschluß, d. h. *ohne jegliche Verzögerung* realisiert werden, während im Deutschen Verzögerungen durchaus möglich sind, d. h. sie bekommen nicht gleich den kommunikativen Stellenwert eines 'Nein-Sagens'. Kalberg (1987, S. 613) kommt zu folgendem Ergebnis: *Germans accept as a rule far longer pauses in conversations, silences Americans find discomfoting and may even understand as a sign of disinterest.*[sic] Konkret heißt das, daß es auch bei der oberflächensprachlichen Realisierung der nicht-präferierten sprachlichen

Reaktionen durchaus zu Mißverständnissen kommen kann, da der Grad der Markierung der Nicht-Präferenz, wie Kalberg anhand der Pausenlänge aufzeigt, unterschiedlich ausfallen kann. Das gleiche gilt für die *ja, aber/yes, but*-Strategie und für das verzögernde Moment *ehm*, den *hesitation marker ehm*; ersterer ist im Englischen der Status eines *token agreement* zuzuschreiben (vgl. Fetzer, 1994; Kotthoff, 1989; Levinson; 1983), während ein deutsches *ja, aber* durchaus ambig sein kann und als echter *Teilkonsens* fungieren kann, und letzterer fungiert im Englischen immer als Markierung einer nicht-präferierten Reaktion. Mit anderen Worten: eine *Abtönung* einer Äußerung im Deutschen kann sehr wohl noch als Akzeptieren, also als präferierte Reaktion fungieren, während dies im konventionalisierten anglo-amerikanischen Sprachgebrauch, wo jegliche Abtönung als NEIN fungiert, unmöglich ist. Die Organisation der Präferenzen eignet sich also hervorragend als '*tertium comparationis*' für *kontrastiv* und *interkulturell* orientierte Untersuchungen zu alltags- und fachsprachlichen Interaktionen, da hier eine Systematisierung der einzelsprachlichen oberflächensprachlichen Realisierungen für spezifische Musterstrukturen vorgenommen werden kann, bei der sowohl kontextspezifische externe Faktoren, wie u. a. alltagssprachlich vs. fachsprachlich und soziale Hierarchie, als auch ko-text-interne Aspekte, wie z. B. Einschübe (*insertion sequences*) eine explizite Berücksichtigung finden können.

Bevor nun die oberflächensprachliche Realisierung der Organisation der Präferenzen für das Deutsche und, falls relevant, auch für das Englische im Rahmen einer Mikroanalyse diskutiert wird, sollen zuerst die aus dem Phänomen Markiertheit resultierenden Kategorien *MEHR(+)* und *WENIGER(-) SPRACHLICHES MATERIAL* vorgestellt werden.

4. DIE KATEGORIEN 'MEHR/WENIGER SPRACHLICHES MATERIAL'

In den vorigen Abschnitten ist bereits deutlich zum Ausdruck gekommen, daß eine Konversation nicht aus einer unstrukturierten Anhäufung von Äußerungen besteht, sondern daß Konversationen sowohl unter diskursinternen, also Adjazenz, *turn-taking* und Gesprächseröffnung/-beendigung, als auch diskursexternen Aspekten, wie u. a. Kultur, Alter, Geschlecht, Thema, im allgemeinen regelgeleitet sind. Die Regeln, welche die Konversation konstituieren, haben nicht nur eine *kommunikative Signifikanz* hinsichtlich ihrer oberflächensprachlichen Realisierung, sondern auch hinsichtlich des *Unterlassens* ihrer Realisierung, wobei letzteres in der Regel als *intendierte Unterlassung* interpretiert wird, d. h. es wird vorausgesetzt, daß die SprecherIn sehr wohl die konventionalisierte Variante hätte realisieren können. Konkret heißt das, daß jeglichem kommunikativen Verhalten, das von einer bestehenden Konvention bzw. einem bestehenden Habitus abweicht, eine markierte kommunikative Signifikanz zuzuschreiben ist. Dies soll an dieser Stelle wiederum anhand des *Anredeverhaltens* im britisch/deutschen Konversationsunterricht verdeutlicht werden. Wenn in den eher als informell einzustufenden Konversationsstunden der Habitus *Pronomen SIE + Vorname* Gültigkeit hat, so werden sämtliche Interaktionen, in denen das *Pronomen DU + Vorname* verwendet wird, von den Beteiligten als *markiert*, d. h. als abweichend von der bisher als gültig vorausgesetzten Norm, und somit als *fremd* interpretiert. ¹ Dies hat zur Folge, daß muttersprachliche Lehrkräfte, bei denen dieser Habitus in automatisierter Form vorliegt, sich in diesem 'fremden' Kontext in der Regel nicht wohl fühlen und sich aus diesem Grund

'unnatürlich', sei das nun betont kameradschaftlich, zurückhaltend oder auch dominant verhalten, was von den StudentInnen wiederum als *markiertes* Verhalten eingestuft wird. Im Rahmen einer auf das *face-work* ausgerichteten Konversationsanalyse kommt einem kameradschaftlichen Kommunikationsverhalten die Funktion *solidarity* zu, wobei im allgemeinen jede Übertreibung als potentiell *ironisch* und somit als negativ einzustufen ist, was u. a. an den Bewertungen *anbiedernd* (zu kameradschaftlich), *nicht interessiert* (zurückhaltend) und *arrogant* (dominant) zum Ausdruck kommt. Diese beiderseitige 'Markiertheit' wird den weiteren Kommunikationsverlauf des Konversationskurses mit Sicherheit nicht positiv beeinflussen.

-15-

Ein abweichendes kommunikatives Verhalten hat also immer Auswirkungen auf den weiteren Verlauf der Kommunikation, wobei rein 'inhaltliche' Abweichungen, also Abweichungen hinsichtlich des propositionalen Gehaltes einer Äußerung, in der Regel nicht so stark sanktioniert werden, wie jene, die, wie das Anredeverhalten, im Rahmen der *sprachlichen Angemessenheit* anzusiedeln sind. Ein weiteres auf der Ebene der Angemessenheit einer Äußerung anzusiedelndes Beispiel wäre eine nicht angemessene Realisierung der illokutiven Kraft, z. B. eine kritische Bemerkung, deren negative Kraft zu stark formuliert ist ('ich *muß* aber doch sagen, daß ...' vs. 'vielleicht könnte ...'), oder ein Kompliment, das zu wenig positiv formuliert ist ('das steht dir gut' vs. 'das steht dir *wirklich* gut'). Nicht-angemessenes Verhalten kann auch auf der Ebene des Textes zum Ausdruck kommen, wie z. B. bei mangelnden Kohärenzbezügen in der Fremdsprache oder einer nicht angemessen realisierten *Eröffnungs-* und *Beendigungsphase* im Diskurs, was von Kotthoff (1989) sehr gut verdeutlicht wird; interkulturelle Mißverständnisse, die aus einer 'wort-wörtlichen' Interpretation dieser stark *konventionalisierten* Gesprächsphasen resultieren, wären bei einem entsprechenden Bewußtmachungsprozeß durchaus vermeidbar.

Die kommunikative Relevanz dieser soeben referierten 'Glückensbedingungen' für die Kommunikation gilt in der linguistischen Forschung als unumstritten, doch leider herrscht keinerlei Übereinstimmung darüber, OB bzw. WIE, oder OB ÜBERHAUPT eine Vermittlung dieser *diskursiven Fertigkeiten* in der Fremdsprache möglich ist. Gibt es (in der Praxis realisierbare) Konzepte für die Vermittlung der *diskursiven Kompetenz*? Wie kann den Studierenden erfolgreich vermittelt werden, daß Kommunikation mehr als ein *reiner propositionaler Schlagabtausch* ist? Im folgenden soll nun ein aus dem Phänomen *Markiertheit* resultierender Lösungsversuch vorgestellt werden, anhand dessen *interpersonal-*orientierte Phänomene wie *Sprechereinstellung* und *Höflichkeit* (vgl. dazu Watts, Ide und Ehlich, 1992) im Rahmen der studentischen Sprachproduktion und des studentischen Sprachverstehensprozesses operationalisiert werden können.

Bei der Diskussion der Organisation der Präferenzen in Abschnitt 3 sind bereits vermeidbare interkulturell bedingte Mißverständnisse aufgezeigt worden, die aus einer als *markiert und somit vom konventionalisierten Sprachgebrauch abweichend* einzustufenden oberflächensprachlichen Realisierung von *präferierten* bzw. *nicht-präferierten* Reaktionen resultieren. In der Regel sind sich weder Lehrende noch Lernende dieser Regularitäten bewußt, und im Rahmen des institutionalisierten Fremdspracherwerbs kann ein

automatisierter Transfer angenommen werden, sofern nicht eine längere Spracherwerbsphase im Ausland oder ein erfolgreicher Kognitivierungsprozeß vorliegt. Wie schon weiter oben aufgezeigt, werden präferierte Reaktionen im *direkten Anschluß*, also *ohne Verzögerung*, realisiert, während nicht-präferierte Reaktionen durch spezifische oberflächensprachliche Marker gekennzeichnet sind, was durch Darstellung 2 systematisiert werden soll:

-16-

Darstellung 2

Präferiertes Handlungsmuster

- *unverzögliche* Reaktion
- häufig *intensiviert*

UNMARKIERT

Nicht-präferiertes Handlungsmuster

- *verzögerte* Reaktion
- in der Regel *abgetönt*

MARKIERT

Wenn nun das aus der Morphologie stammende Konzept der Markiertheit im Rahmen des Zweitspracherwerbs didaktisiert wird, so soll das unmarkierte Format, also die *präferierte Sprechhandlung*, durch die alltagssprachlich benannte Kategorie *WENIGER(-)-SPRACHLICHES-MATERIAL* benannt werden, während *markierte Handlungen* der Kategorie *MEHR(+)-SPRACHLICHES-MATERIAL* zuzuordnen sind. Diese an der Alltagssprache und an der Alltagserfahrung der FremdsprachenlernerInnen orientierten Konzepte dürften, sofern sie im Rahmen der in Abschnitt 1 diskutierten funktionalen Definition von Markiertheit expliziert werden, für alle Beteiligten durchaus nachvollziehbar, logisch und einsichtig sein, und je nach Grad der kognitiven Entwicklung der Lernenden könnte auch die Frage nach der Motiviertheit der Kategorien *+/-SPRACHL. MATERIAL* gestellt werden.² Als prototypisches Beispiel für die Verdeutlichung der Funktion dieser Kategorien soll hier das *Akzeptieren* einer *Einladung* verdeutlicht werden, das u. a. durch ein unmarkiertes *ja, gern* im Gegensatz zur Ablehnung *Nein, tut mir wirklich leid, aber ich muß ...* realisiert werden kann; oder es können, wie weiter unten, authentische Gespräche auf die oberflächensprachliche Realisierung von *Zurückweisungen* untersucht werden. Innerhalb dieser Untersuchungen kann jederzeit die Funktion der Kategorie *+SPRACHL. MATERIAL* analysiert werden, da unter rein rationalen Gesichtspunkten auch ein kurzes und knappes *NEIN* reichen würde, was jedoch nicht für den konventionalisierten Sprachgebrauch gilt; dies soll nun aber nicht implizieren, daß nie ein unmodifiziertes *NEIN* realisiert wird, aber Fälle, in denen dies passiert, sind definitiv in der Minderzahl.

Darstellung 3 ergänzt die rein oberflächensprachlich orientierte Darstellung 3 durch die Kategorien *+/-SPRACHL. MATERIAL* und durch die sozialpsychologische Kategorie *face* aus der Höflichkeitsforschung:

Darstellung 3

Präferiertes Handlungsmuster

-SPRACHL.MATERIAL

Nicht-präferiertes Handlungsmuster

+SPRACHL.MATERIAL

MARKIERT, d. h. zusätzliches sprachliches Material, das als *face-work* fungiert:

Pausen

Einschübe (partielle/ganze/mehrere *turns*)

Teilkonsens

Modalpartikeln

Face-work-level: KONSTANT

Face-work-level: ERHÖHT

-17-

Die Kategorie +*SPRACHL. MATERIAL* wird repräsentiert durch eine Vielzahl sprachlicher Mittel, welche wiederum im Rahmen der Didaktisierung (mit den Studierenden) kontrastiv analysiert, diskutiert und kategorisiert werden können. Im Rahmen der *funktionalen Grammatik* kommt der Mehrzahl dieser sprachlichen Mittel die Funktion einer *indexikalischen Stellungnahme* zu, die für jedes Beispiel, für jede kommunikative Situation, mit den Studierenden gemeinsam expliziert werden kann. Ich habe bei meinen Lehrveranstaltungen die Erfahrung gemacht, daß--je nach kulturellem Kontext--die konkreten Explikationen der indexikalischen Stellungnahmen durch mehr oder weniger starkes Lachen/Lächeln der Studierenden begleitet werden, sei das nun dadurch, daß die oben erwähnte Ablehnung *nein, tut mir wirklich leid ...* expliziert wird mit *ich möchte Sie nicht kränken* bzw. mit *ich mag Sie sehr, aber trotzdem* Hüllen verdeutlicht die kommunikative Relevanz dieser indexikalischen Stellungnahmen folgendermaßen:

It is not just what one says in a formally correct way that matters, but also how one does it. The "little words" which conversational analysis brings into foreground may, with all their triviality, sometimes be more important in this respect than grammatical or lexical correctness. Native speakers usually forgive their visitors from other countries for mistakes they make; but it is doubtful whether they act in the same way towards uncooperative, unsympathetic or impolite language. (1986, 1229f.)

In dieser durch einen hohen Grad an *language awareness* charakterisierten Phase des Konversationsunterrichts, welche nicht nur durch die Untersuchung der Kategorie +*SPRACHL. MATERIAL* gekennzeichnet ist, sondern auch die Funktion dieser Kategorie anhand ihrer Nicht-Realisierung, also im Rahmen ihrer *signifikanten Abwesenheit*, analysiert, sollten konkrete Sprechhandlungsmuster kontrastiv diskutiert und analysiert werden, und alle KursteilnehmerInnen, einschließlich der DozentIn, können aus ihrer eigenen Erfahrung interkulturell bedingte Mißverständnisse referieren und diese im Rahmen der Kategorien +/-*SPRACHL. MATERIAL* diskutieren, wobei vor allem ZUSTIMMUNG und ABLEHNUNG, also ein *kommunikatives JA* bzw. *NEIN* hier vielversprechende Einsichten in den konventionalisierten Sprachgebrauch von L1 und L2 liefern können (vgl. Fetzer, 1996).

-18-

Lehrende und Lernende sollten sich darüber im klaren sein, daß kommunikative Strategien in der Regel nicht erlernbar sind, sondern daß diese für die Fremdsprache im Rahmen eines Kognitivierungsprozesses erworben werden. Hierbei stehen der Lehrkraft mehrere Optionen für den Vermittlungsprozeß zur Verfügung: sie kann entweder eine Metadiskussion initiieren und diskursive Strategien relativ abstrakt diskutieren (lassen), sie kann 'Ratespiele'

durchführen, bei denen unterschiedliche Äußerungen zu Adjazenzpaaren zusammengefügt werden müssen bzw. bei dem *Marker* ohne Proposition als zweite Teile eines Adjazenzpaares klassifiziert werden; in letzterem Fall müssen die Lernenden entscheiden, ob eine präferierte oder nicht-präferierte Reaktion folgt, welche durch eine Explizierung der Marker, d. h. der indexikalischen Stellungnahmen, begründet werden muß. Trotz der Unmöglichkeit, kommunikative Strategien direkt zu vermitteln, sollten *fortgeschrittene LernerInnen* ermutigt werden, ihre kommunikative und diskursive Kompetenz weiter auszubauen und einer möglichen Stagnation beim Fremdspracherwerb (*fossilization*) vorzubeugen, was auch durch Untersuchungen von Gutzat und Grauerholz bestätigt wird:

Wenn diese unbewußte Fähigkeit [Aushandlung von Situationen, A. F.] sprachlichen Handelns im Unterricht kognitiviert wird, eröffnet sich die Möglichkeit, die eingangs geschilderte Stagnation in der spontanen Sprechfähigkeit aufzulösen, weil durch Kognitivierung eine Schlüsselfähigkeit ausgebildet wird, auf der die selbständige kumulative Erweiterung des lexikalischen und pragmatischen Wissens und Könnens in der Fremdsprache, - die Weiterlernkompetenz -, basieren kann.

Entscheidend für den Aufbau der Weiterlernkompetenz ist die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, d. h. daß die Studenten in der Lage sind, die sprachlichen Indikatoren in den Redebeiträgen ihres Partners zu erkennen und zu interpretieren (1983, 13).

Einen vielversprechenden Weg zur Verdeutlichung und Vermittlung der anhand dieser beiden Kategorien operationalisierbaren diskursiven Kompetenz bieten interkulturelle Mißverständnisse, wobei es den einzelnen Kulturen überlassen bleiben muß, ob eher schwerwiegende oder eher weniger schwerwiegende Beispiele gewählt werden, wie z. B. ob ein Gast während einer Party hungrig bleibt, weil er auf die Einladung *Möchten Sie noch etwas X* mit *Danke* geantwortet hat. Neben der Analyse von Mißverständnissen muß auch dem Rollenspiel ein hoher Stellenwert bei der Vermittlung und Einübung von diskursiven Strategien zugeschrieben werden; Rollenspiel fungiert in der Regel als Simulation und ist aus diesem Grund extrem wichtig für die Vermittlung von diskursiven Strategien, was auch durch Untersuchungen im Rahmen des *HMI-REPORT* unterstützt wird: ... *most intensive experiences of interaction in a foreign language is [sic] provided by simulations in which the student adopts a specific role ...* (1990, S. 3). Konkret heißt das, daß hier innerhalb eines vorgegebenen Kontextes, z. B. eines alltagsprachlichen, zu Adjazenzpaaren wie u. a. dem Paar EINLADEN/AKZEPTIEREN-ABLEHNEN unterschiedliche oberflächensprachliche Varianten zu produzieren sind. Die aus der Phase des studentischen *output* resultierenden Daten sollten dann in einem zweiten Schritt im Rahmen des Sprachverstehensprozesses anhand der Kategorien +/-*SPRACHL. MATERIAL* diskutiert und analysiert werden.

Eine am Diskurs orientierte Vermittlung der gesprochenen Sprache kann nicht nur dazu dienen, eine alltagsprachliche kommunikative Kompetenz zu vermitteln, sondern es können auch spezifische fachsprachliche Kontexte explizit berücksichtigt werden, was eine weitere Differenzierung der diskursiven Strategien zur Folge hat. Auch diese weitere Systematisierung kann wieder gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet werden. Hierbei sollten neben rein sprachlichen Kriterien wie u. a. unterschiedliche Länge bei

Gesprächseröffnungs- und Gesprächsbeendigungsphasen auch die folgenden soziolinguistischen Parameter berücksichtigt werden:

- horizontale Hierarchie (Grad an Fremdheit/Vertrautheit)
- vertikale Hierarchie (Grad an Dominanz)

Diese soziolinguistischen Variablen interagieren wiederum mit den diskursiven Parametern

- direkte / indirekte face-to-face Interaktion
- spontane / institutionalisierte Interaktion
- Textsorte

und haben Auswirkungen darauf, ob der Text eher explizit oder eher implizit versprachlicht wird.

Diskursive Strategien sind nicht nur in der Muttersprache von großer Wichtigkeit, auch in der Fremdsprache sind sie, wie sehr treffend von Sajavaara und Lehtonen formulieren, von Relevanz:

A speaker who commands the communicative strategies in the proper way is able to overcome the critical moments in the flow of communication, while 'strategy failures' in the processing of communication result in disruptions (1980, S. 73).

Im folgenden sollen nun die Kategorien +/-SPRACHL. MATERIAL anhand einer konkreten Textanalyse verdeutlicht werden. Alle hier referierten Daten stammen aus Kohnen (1987), der *Zurückweisungen in Diskussionen* in einer Konversationsstunde über den Falklandkrieg analysiert hat. Alle hier verwendeten Daten stammen von deutsche MuttersprachlerInnen. Neben einer mikrolinguistischen Untersuchung sollen auch potentielle interkulturelle Inferenzen im britisch-deutschen Kontext berücksichtigt werden.

-20-

F1 und E1 erörtern verschiedene Möglichkeiten zur Bewältigung dieses militärischen Konfliktes, und F1 macht den Vorschlag, daß ein argentinischer Rückzug zu Verhandlungen führen könnte.

(1) F1. Denn dann hätten die Argentinier ja ihre Truppen zurückziehen können und dann hätte man verhandeln können, dann wäre wieder der Status quo dagewesen und dann hätte man verhandeln können.

E1. Ja -- da kennst du die Argentinier nich. Nich Mann. ... (..) da spielen nämlich auch noch - emotionale Gründe ne Rolle oder so, ne , ich mein ... (Kohnen 1987, S. 164).

Unter sprechhandlungsspezifischen Gesichtspunkten wird der von F1 gemachte Vorschlag von E1 zurückgewiesen. E1 markiert seine Zurückweisung durch die Kategorie +SPRACHL. MATERIAL, d. h. durch die diskursive Strategie *Teilkonsens* "ja, NEIN", die weiter oben dem *nicht-präferierten* zweiten Teil eines Adjazenzpaares zugeordnet worden ist. Das *ja* fungiert hier nicht als echte Zustimmung, sondern nur als *acknowledgement* (Atkinson, 1984), was

Auswirkungen auf den *face-work-level hat*, der leicht erhöht wird. Die im direkten Anschluß daran realisierte Zurückweisung *da kennst du .. nich. Nich Mann* muß aber als sehr direkt, sehr explizit eingestuft werden, was vor allem auf die negative Bewertung der kognitiven Voraussetzungen/Fähigkeiten von F1 (*da kennst du X nich*), der zusätzlich dazu noch direkt mit *Mann* angesprochen wird, zurückzuführen ist. Unter sprachwissenschaftlichen Aspekten muß jeglicher oberflächensprachlicher Realisierung eine kommunikative Relevanz zugeschrieben werden. Im Rahmen des Konversationsunterrichts kann die Präsentation von authentischer gesprochener Sprache den Lernenden die Furcht vor "grammatisch falschen Sätzen" genommen werden, da Sprache, die *impromptu* produziert wird, immer durch einen relativ hohen Grad an *Unvollständigkeit* gekennzeichnet ist.

Belegstelle (2) ist unter kontrastiven Gesichtspunkten äußerst interessant, da hier diskursive Strategien für Zurückweisungen im Deutschen sehr gut verdeutlicht werden können. Weiter oben ist die unterschiedliche interpersonale Orientierung des Englischen und Deutschen diskutiert worden, welche hier an konkretem sprachlichen Material veranschaulicht werden kann. Die hier zum Ausdruck gebrachten Zurückweisungen liegen in einer sehr direkten Form vor, wobei keinerlei sprachliche Mittel aus der Kategorie *+SPRACHL. MATERIAL* verwendet werden:

(2) F1. Ja, die Engländer sind ja dann vorgewarnt - und die können dann entsprechende Gegenmaßnahmen ergreifen

H1. Ne, ne, denk' nicht so viel in militärischen Kategorien! Das ist mir'n (E. ja) bißchen zu / zu brenzlich ...

F1. Wenn der Herr Galtieri seine eigenen Leute so aufputscht, daß er nachher nicht mehr weiß, was er mit den Geistern machen soll, die er gerufen hat, ich mein', dann ist das/

C1. Das darfst du nit so einseitig sehen, F., in England war das es gleiche in grün (Kohnen, 1987, S. 165).

-21-

In allen drei Äußerungen H1, F1 und C1 findet keinerlei Erhöhung des *face-work-levels* statt: H1 verwendet keine der oben referierten diskursiven Strategien für *nicht-präferierte Handlungsmuster*, d. h. er weist nicht nur die von F1 erhobene Position ohne einen affirmativen Vorspann mit einem verdoppeltem *ne* zurück, sondern er kritisiert auch noch den Gedankengang von F1 als zu eindimensional. C1 unterbricht F1; seine Äußerung ist analog zu H1 strukturiert, nur ist hier die direkte, also nicht durch *face-work* modifizierte Zurückweisung, zusätzlich mit der direkten Anrede des Gesprächspartners "F" gekoppelt, was die pragmatische Kraft der Zurückweisung weiter intensiviert.

Diskursive Strategien für Zurückweisungen sind vor allem unter kontrastiven und interkulturellen Gesichtspunkten von großem Interesse, da MuttersprachlerInnen identische Strategien in der Fremdsprache verwenden und auch erwarten. Für den anglo-amerikanischen/deutschen Kontext heißt das konkret, daß relativ direkt versprachlichte Negativ-Bewertungen für das deutsche Sprachverhalten durchaus angemessen sind, während

sowohl im britischen als auch amerikanischen Sprachraum diese Handlungen in sprachlich abgemilderter Form vorliegen, was von Kotthoff folgendermaßen expliziert wird:

Oppositionen sind starke Formen von Nichtübereinstimmung. Im deutsch-deutschen Korpus sind diese Widerspruchsformen besonders stark vertreten - im amerikanischen Korpus tauchen sie kaum auf (1989, S. 246).

Neben der Kategorie der *Widerspruchsform*, welche durch *Oppositionen* oder durch *Teilkonsens* oberflächensprachlich realisiert werden kann, ist für die oberflächensprachliche Realisierung der Zurückweisung auch der Grad der *Modifizierung der Sprechhandlung* von Relevanz, wobei das deutsche Sprachverhalten wiederum vom anglo-amerikanischen abweicht:

Die Oppositionsformate im Deutschen markieren den Dissens, streichen ihn besonders heraus und beinhalten häufig noch dazu einen direkten Angriff auf das Gegenüber. Die englisch-amerikanischen Gespräche weisen insgesamt weniger Dissensmarkierung auf (Kotthoff, 1989, S. 265).

Diese diskursiven Strategien für Zurückweisungen sind nicht nur in der gesprochenen Sprache von Relevanz, sondern sie tauchen auch in der geschriebenen Sprache auf. Im folgenden sollen noch Beispiele aus der *deutschen Interlanguage*, aus schriftlichen Berichten von AmerikanerInnen über ihren Aufenthalt in Deutschland, diskutiert werden. Diese wurden gewählt, weil ihr Modus viele Faktoren der gesprochenen Sprache aufweist (vgl. hierzu Biber, 1988) und ihr Kontext relativ eindeutig ist, was eine recht kurze Textanalyse erlaubt.

-22-

Belegstelle (3) wurde von einer amerikanischen MuttersprachlerIn auf Deutsch produziert und bringt eine ziemlich starke Kritik an den Deutschen zum Ausdruck. Die oberflächensprachlichen Realisierungen von (3) und (2) weichen stark voneinander ab. Obwohl (3) ebenfalls eine Negativbewertung zu Ausdruck bringt, ist diese hinsichtlich ihrer pragmatischen Kraft stark abgemildert. Dies ist von kommunikativer Signifikanz, weil hier eine sogenannte *negative Partnerbewertung* zum Ausdruck gebracht wird. Die VerfasserIn modifiziert ihre Negativ-Bewertung durch mehrere *Begründungsversuche* ('accounts'), die explizieren, WIE sie zu ihrem Urteil gekommen ist und die dieses unterstützen ('ein paar Austauschstudenten von Deutschland gekannt, aber die haben mir immer gesagt', 'mein Eindruck [war] immer positiv', 'nach einem halben Jahr muß ich **leider** mit ihnen übereinstimmen'), die als sehr gute Veranschaulichung für die Kategorie MEHR *SPRACHL. MATERIAL* dienen.

(3) Ich habe auch ein paar Austauschstudenten von Deutschland gekannt, aber die haben mir immer gesagt, daß ein Amerikaner Deutschland nicht lieben wird, weil die Deutschen so steif und unfreundlich sind. Ich wollte das niemals glauben, weil mein Eindruck immer positiv war. Aber nach einem halben Jahr muß ich **leider** mit ihnen übereinstimmen, und ich weiß jetzt auch, warum Amerika den deutschen Austauschstudenten so gut gefallen hat. Sie wollten nicht mehr nach Deutschland zurück. Der Unterschied ist groß, und die USA ist einfach viel freundlicher zu Menschen

(PRISMA, 1994, 10).

Ferner verwendet sie noch die Qualifizierung *leider*, welche im britischen Englischen mit großer Wahrscheinlichkeit durch ein *I'm afraid*, im amerikanischen Englisch durch ein *sorry* realisiert wird. Dieser ist die Funktion zuzuschreiben, die doch als sehr gravierend einzustufende Kritik an Deutschland *abzumildern*. Einschübe können sich, wie bei (3), über mehrere *Redebeiträge* ('turns') hinziehen. Der affirmative Vorspann, der das *nicht-präferierte* Handlungsmuster markiert, mildert die durch den textuellen Aspekt zum Ausdruck gebrachte Gesichtsbedrohung ab und erhöht somit den *face-work-level*.

Die VerfasserIn von (3) verwendet das Präferenzsystem ihrer Muttersprache Englisch und benutzt weitaus mehr +SPRACHL. MATERIAL, als dies eine deutsche MuttersprachlerIn tun würde. Als Einwände gegen diese Argumentation könnte angeführt werden, daß es sich bei dem Vergleich von (3) und (2) um unterschiedliche Textsorten handelt, daß das Medium und Geschlecht der Textproduzenten unterschiedlich ist. Trotz dieser Gegenargumente glaube ich, behaupten zu können, daß hier unterschiedliche Tendenzen bezüglich der oberflächensprachlichen Realisierungen der Organisation der Präferenzen vorliegen, welche angemessener dazu beitragen können, die traditionelle Einstufung des anglo-amerikanischen Sprachverhaltens als *indirekter* und des deutschen als *direkter* angemessener begründen zu können. Mit anderen Worten: die im Rahmen der Sprechakttheorie angesiedelten Kategorien DIREKT/INDIREKT können in einem diskurs-orientierten Ansatz aufgrund der Unterschiede hinsichtlich der einzelsprachlichen oberflächensprachlichen Realisierung der Organisation der Präferenzen operationalisiert und somit didaktisiert werden, und direktes und indirektes kommunikatives Verhalten kann anhand der Kategorien MEHR/WENIGER-SPRACHL. MATERIAL und der daraus resultierenden Inferierungsprozesse veranschaulicht werden.

-23-

Belegstelle (4) stammt ebenfalls aus dem Interlanguage Korpus und verdeutlicht eine weitere kommunikative Strategie. Der *Teilkonsens*, ein affirmativer Vorspann kombiniert mit dem Dissens-Marker 'aber', fungiert wie auch der *downtoner* 'etwas' als ein sprachliches Mittel für die Erhöhung des *face-work-levels*:

(4) Es gibt viele Ausnahmen, **aber** ich finde die Deutschen im öffentlichen Leben etwas gemein und unfreundlich. Es gibt auch keine Beziehung zwischen den Nachbarn
(PRISMA, 1994, 8).

Neben dem Inventar, das eine Sprache für die Kategorie *MEHR- SPRACHLICHES- MATERIAL* und dem daraus resultierende *face-work* zur Verfügung stellt, kommt der *syntaktischen* Stellung dieser *Marker* ebenfalls eine wichtige Funktion zu. Ich will diesen Gesichtspunkt an dieser Stelle nicht weiter vertiefen (vgl. dazu Fetzer, 1994), vielmehr möchte ich nur darauf verweisen, daß das Englische die Initialstellung bei den *adverbialischen* Kontextualisierungsmitteln bevorzugt. Die Markierung hinsichtlich des *erhöhten face-work-levels* fungiert somit als *Signal* für ein *nicht-präferiertes Handlungsmuster* und 'federt' potentiellen Schaden 'ab', während das Deutsche im allgemeinen sowohl Initialstellung als auch Endstellung zuläßt und häufig den Schaden erst nach 'getaner Arbeit' zu beheben sucht. Dies kommt bei Belegstelle (5) in der Äußerung E1

aus dem gesprochenen muttersprachlichen Korpus deutlich zum Ausdruck, in welcher E1 den von F1 gemachten Vorschlag einer Volksbefragung durch einen hypothetischen Fall direkt zurückweist ('aber stell dir mal vor, ... , es wär wirklich da so'n Entscheid gemacht worden'); erst nach der oberflächensprachlichen Realisierung dieses Einwandes kommt als *Abmilderung* die Relativierung *soweit ich weiß*:

(5) F1. Ja man hätte ja mal die achtzehnhundert Leute, die da wohnten - fragen können, was die dazu sagen, ich mein, die haben ja auch noch ein Recht, wenn wir / wir können nicht so einfach über denen ihre Köpfe hinweg urteilen und sagen eh wir/wir geben die denen oder wir geben die denen oder - so wir unterstellen die der UNO, die haben ja auch noch ein Recht.

E1. Aber stell dir mal vor, angenommen, es wär mal wirklich da so'n Entscheid gemacht worden, soweit ich weiß, ist das nicht gemacht worden, - sind sie nicht gefragt worden, was sie eigentlich unbedingt wollten, und stell dir mal vor, die hätten sich jetzt dagegen entschieden oder hätten gesagt, das wär ihnen egal so oder so, stell dir mal vor/ dann Englands Situation vor (Kohnen, 1987, S. 243).

Diese Variation hinsichtlich der Syntax von interpersonal orientierten Kontextualisierungsmitteln ist unter interkulturellen Gesichtspunkten nicht uninteressant, vor allem da davon ausgegangen werden kann, daß deren an die syntaktische Position geknüpfte Strategie den MuttersprachlerInnen nicht bewußt ist. Wenn sie nun ihre L1-Strategien direkt in die Fremdsprache übertragen, muß dies als 'kontraproduktiv' bewertet werden, da die Äußerung aufgrund der Abweichung von der Norm NICHT mehr abmildernd wirkt, sondern ihr aufgrund ihres hinsichtlich der Frequenz als *markiert einzustufenden* Status eine verstärkende Funktion zuzuschreiben ist, was übrigens auch 'vice versa' gilt.

-24-

Die Kategorie +*SPRACHL.MATERIAL* ist für die Vermittlung der gesprochenen Sprache von großer Bedeutung, da sie sich im Rahmen der *Kognitivierung* dazu eignet, sowohl die *Kontextualisierungspotenz* der Lernenden als auch konkrete *Kontextualisierungsmittel* zu vermitteln und somit der oft beklagten Stagnation bei fortgeschrittenen LernerInnen zu begegnen, da in diesem Zusammenhang die *kontextschaffende, kontextbestätigende* und *kontextverändernde* Potenz der SprecherInnen und HörerInnen expliziert werden kann.

5. AUSBLICK

Die Forschungsergebnisse der Konversationsanalyse eignen sich hervorragend für eine Operationalisierung im Fremdsprachenunterricht und sind sowohl auf eine eher alltagssprachliche als auch eine fachsprachlich orientierte Vermittlung der gesprochenen (aber auch der geschriebenen) Sprache anzuwenden. Hierbei ist von Relevanz, daß eine vom englischen *education department* in Auftrag gegebene Untersuchung über den Stand der Fremdsprachenausbildung an *Polytechnics* und *Colleges* nicht nur differenziert hinsichtlich der Beherrschung der geschriebenen und der gesprochenen Sprache, sondern auch hinsichtlich der Kategorien *style* und *register* sowie hinsichtlich *interaktiver Fähig- und Fertigkeiten*. Den Lernenden können im Rahmen einer Kognitivierung sowohl spezifische Handlungsmuster als

auch diskursive Strategien vermittelt werden, wobei immer explizit auf kontrastive, d. h. spezifisch einzelsprachliche, Charakteristika hingewiesen werden sollte.

Die aus der *Organisation der Präferenzen* und dem Konzept der *Markiertheit* der Funktionalen Grammatik resultierenden Kategorien *MEHR/WENIGER-SPRACHLICHES-MATERIAL* ermöglichen es, die Interdependenz der Phänomene *Text/Proposition* und *face/Interpersonalität* auf eine angemessene Art und Weise zu veranschaulichen. Durch einen Bewußtmachungsprozeß können hier nicht nur das Kommunikationsverhalten der Lernenden und Lehrenden, sondern auch die Kontextualisierungskompetenz, Kontextualisierungsmittel und spezifische Diskursstrategien sowohl auf relativ abstrakte als auch auf relativ konkrete Art und Weise verdeutlicht werden. Hier könnte im Rahmen eines *aufgeklärten Sprachunterrichts* mit Hilfe eines Kognitivierungsprozesses potentiell imageschädigenden Interaktionen und Vorurteilen sowohl auf individueller als auch auf nationaler Ebene vorgebeugt werden, die häufig auf einem durch die Einzelsprache bedingten stereotypen Kommunikationsverhalten basieren.

-25-

ANMERKUNGEN

1. Die Frage, ob es sich um eine intendierte Abweichung handelt, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden, da diese nicht 'objektiv' zu beantworten ist. Es ist vielmehr davon auszugehen, daß die mit *DU + Vorname* ange redete Person jene Variante als intendiert einstufen wird und daraus im Rahmen eines Inferierungsprozesses diverse Implikaturen ableiten wird. Zurück zum Text.

2. Im Kontext einer primär theoretisch orientierten Diskussion kann die LAUERBACHSche Re-Analyse der Organisation der Präferenzen diskutiert werden. Lauerbach liefert sehr gute Ansatzpunkte für die Operationalisierung der äußerst komplexen und deshalb sehr schwer 'faßbaren' Phänomene *Höflichkeit* und *face-work*. Sie kommt nach einer Analyse der Organisation der Präferenzen zu der Schlußfolgerung, daß diese ergänzt werden muß durch eine *normative Orientierung zur social identity* (1993, S. 430), welche einzelsprachlichen/ einzelkulturellen Präferenzen unterliegt. Zurück zum Text.

-26-

LITERATURANGABEN

Atkinson, John M. & Heritage, John. (Hrsg.). (1984). *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: CUP.

Atkinson, John M. (1984). Public speaking and audience responses: some techniques for inviting applause. In John M. Atkinson & John Heritage. (Hrsg.). *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. (pp.370-409). Cambridge: CUP.

Biber, Douglas. (1988). *Variations across speech and writing*. Cambridge: CUP.

- Bisle-Müller, Hansjörg. (1994). Muttersprache + Erfahrung - sonst nichts? *Info DaF* 21(4), 475-484.
- Brown, Gillian & Yule, George. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: CUP.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: CUP.
- McCarthy, Michael & Carter, Ronald. (1994). *Language as discourse: perspectives for language teaching*. Harlow: Longman.
- Collins COBUILD English language dictionary*. (1987). Stuttgart: Klett.
- Coulmas, Florian. (Hrsg.). (1981). *Conversational routine*. The Hague: Mouton.
- Coupland, Justine, Coupland, Nikolas & Robinson, Jeffrey D. (1992). 'How are you?': negotiating phatic communication. *Language in Society*, 21, 207-230.
- Dorr-Bremme, Don W. (1990). Contextualization cues in the classroom: discourse regulation and social control functions. *Language in Society*, 19, 379-402.
- Edmondson, Willis. (1983). A communication course for German teachers of English. *Dialoganalyse und Sprechfertigkeit, Amsterdamer Werkheft*, 25-36. München: Goethe Institut.
- Ellis, Rod. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
-
- 27-
- Fetzer, Anita. (1994). *Negative Interaktionen, kommunikative Strategien im britischen Englisch und interkulturelle Inferenzen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Fetzer, Anita. (1996a). Preference organization und Sprechfertigkeit im engl.-dt. Kontext. Vom propositionalen Schlagabtausch zur interkulturellen Kompetenz. *GAL Bulletin*, 24(2), 63-80.
- Fetzer, Anita. (1996b). Preference organization and interactive language teaching. Communicative strategies in a German-English context. *IRAL*, XXXIV(2), 77-93.
- Fremdwörterduden. (1974). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Givon, Talmy. (1995). *Functionalism and grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- Goffman, Erving. (1971). *Relations in Public*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving. (1976). Replies and responses. *Language in Society*, 5, 257-313.
- Grice, Herbert P. (1975). Logic and conversation. In Peter Cole & John L. Morgan. (Hrsg.), *Syntax and semantics*, Vol. III. (pp. 41-58). N.Y.: Academic Press.

Gutzat, Bärbel & Ute Grauerholz. (1983). Kommunikation als Aushandlung. Didaktische Vorschläge zur Kognitivierung im Fortgeschrittenenunterricht. *Dialoganalyse und Sprechfertigkeit, Amsterdamer Werkheft*, 7-24. München: Goethe Institut.

Hüllen, Werner. (1986). New Aspects for foreign language learning and teaching from conversational analysis. In Dieter Kastovsky & Aleksandr Szwedek. (Hrsg.), *Linguistics across historical and geographical boundaries: in honour of Jacel Fisiak on the occasion of his 50th birthday*, (pp.1219-1232). Berlin: de Gruyter.

Kalberg, Stephen. (1987). West German and American interaction forms: one level of structured misunderstanding. *Theory, Culture & Society*, 4, 603-618.

Kana, Marit. (1982). Saying NO in English: a sociolinguistic lesson on refusals. *RELC Journal*, 13, 2, 29-50.

Kasper, Gabriele. (1981). *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Tübingen: Gunter Narr.

-28-

Keller, Eric. (1981). Gambits: conversational signals. In Florian Coulmas. (Hrsg.), *Conversational routine*, (pp.93-113). The Hague: Mouton.

Klein, Wolfgang. (1994). *Second language acquisition*. Cambridge: CUP.

Kohnen, Thomas. (1987). *Zurückweisungen in Diskussionen*. Frankfurt: Peter Lang.

Kotthoff, Helga. (1989). *Pro und Kontra in der Fremdsprache: pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*. Frankfurt: Peter Lang.

Kotthoff, Helga. (1992). *Disagreement and concession in disputes. On the context sensitivity of preference structures*. Konstanz: Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz.

Lauerbach, Gerda. (1993). The analysis of conversation and its discontent: the case of preference organization. In Walter Goebel & Hans-Ulrich Seeber. (Hrsg.), *Anglistentag 1992, Stuttgart, Proceedings*, (pp.427-436). Tübingen: Niemeyer.

Leech, Geoffrey. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Levinson, Stephen. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: CUP.

McHoul, Andrew W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19, 349-377.

Modern Languages in Polytechnics and Colleges: a survey of good practice, summer and autumn 1989. (1990). A report by HMI, Crown Copyright.

Nickel, Gerhard. (1985). How 'native' can (or should) a non-native speaker be. *I.T.L- Review of Applied Linguistics*, 67/68, 141-160.

Pomerantz, Anita. (1978). Compliment responses: notes on the co-operation of multiple constraints. In Jim Schenkein. (Hrsg.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 79-112). New York: Academic Press.

Pomerantz, Anita. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In John M. Atkinson & John Heritage. (Hrsgs.), *Structures of social action*, (pp. 57-101). Cambridge: CUP.

-29-

PRISMA, Neues aus Wissenschaft und Forschung, Stuttgart, Heft 3, Juni 1994, *Austauschstudenten aus Oregon 'zeichnen' ihr Deutschlandbild*, 7-10.

Sajavaara, Kari & Lehtonen, Jaako. (1980). The analysis of cross-language communication: prolegomena to the theory and methodology. In Hans W. Dechert & Manfred Raupach. (Hrsg.), *Towards a cross-linguistic assessment of speech production*, (pp. 55-73). Frankfurt: Peter Lang.

Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail & Sacks, Harvey. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.

Schegloff, Emanuel A. (1979). Identification and recognition in telephone openings. In George Psathas. (Hrsg.), *Everyday language: Studies in Ethnomethodology*, (pp. 23-78). New York: Irvington.

Underhill, Nic. (1987). *Testing spoken language*. Cambridge: CUP.

Wahrig Deutsches Wörterbuch. (1975). München: Verlagsgruppe Bertelsmann.

Watts, Richard W., Ide, Sachiko & Ehlich, Konrad. (Hrsg.). (1992). *Politeness in language*. Berlin: de Gruyter.

Weber, Elisabeth. (1993). *Varieties of questions in English conversation*. Philadelphia: John Benjamins.

Webster's Third New International Dictionary. (1966). Springfield, Mass.: Merriam.

Zillig, Werner. (1981). *Bewerten. Sprechakttypen der bewertenden Rede*. Tübingen: Niemeyer.

Copyright © 1997 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Fetzer, Anita. (1997). *Konversationsanalyse und Konversationsunterricht. Zur Theorie und Praxis im universitären Kontext.*

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(1), 29 pp.

Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/fetzer.htm

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]