

Verstehensschwierigkeiten bei Nicht-MuttersprachlerInnen

*Eine empirische Studie anhand von Aufnahmen bei
Asylsuchenden in Bern*

April 2001

Jakob Marti
Ob. Zollgasse 16
3072 Ostermundigen

jakobmarti@yahoo.com

Institut für allgemeine
Sprachwissenschaft

Prof. Dr. Iwar Werlen
Universität Bern

Übersicht über die Arbeit

0 Detailliertes Inhaltsverzeichnis	3
1 Einleitung	6
2 Literaturüberblick	10
3 Methode, Daten und Korpus	18
4 Verstehen und Verstehensschwierigkeiten	29
5 Kriterien der Klassifikation von Indikatoren	48
6 Wie zeigen die HörerInnen Verstehensprobleme an?	53
7 Wie bearbeiten die SprecherInnen Indikatoren?	73
8 Analyse und Erklärungen	81
9 Zusammenfassung	91
10 Bibliographie	94
Anhang A - Transkriptionskonventionen	99

0 Detailliertes Inhaltsverzeichnis

0 Detailliertes Inhaltsverzeichnis	3
1 Einleitung	6
1.1 Abstract	6
1.2 Persönliche Einleitung und Einführung	6
1.3 Überblick über die einzelnen Kapitel der Arbeit	8
2 Literaturüberblick	10
2.1 Zu interkultureller Kommunikation	10
2.2 Zur Kommunikation zwischen Nicht-MuttersprachlerInnen	12
2.3. Zu Verstehensschwierigkeiten	14
2.4 Zu Kommunikationsstrategien	15
2.5 Zum Zweitspracherwerb	16
3 Methode, Daten und Korpus	18
3.1 Ziel und Datenerhebungstechnik	18
3.2 Setting und Ablauf der Aufnahmen	19
3.3 Korpus	20
Aufstellung der zugrundeliegenden Aufnahmen	22
3.4 Transkriptionssystem (GAT)	23
3.5 Herkunfts- und Sprachprofile der Teilnehmenden	24
3.5.1 Personenübersicht	24
3.5.2 Sprachenübersicht	26
3.6 Das Durchgangszentrum Weissensteinstrasse und die ‚La Cultina‘	27
4 Verstehen und Verstehensschwierigkeiten	29
4.1 Verstehen	29
4.1.0 Umriss	29
4.1.1 Sprechakttheoretische Definition und Erweiterung	30
4.1.2 Verstehen, Nichtverstehen und Missverstehen.	32
4.2 Verstehensschwierigkeiten	34

4.2.0 Die Untersuchung von Verstehensschwierigkeiten versus die Untersuchung von gelungener Verständigung	34
4.2.1 Ursachen von Verstehensschwierigkeiten	36
4.2.2 Verstehensschwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation	37
4.3 Muster der Problembehandlung	39
4.3.0 Beispiel einer Problembehandlung	39
4.3.1 Einbindung in den Gesprächsverlauf	40
4.3.2 Verhältnis zum Konzept ‚Reparatur‘	42
4.3.3 Eine typische Konstellation der Problembehandlung	44
4.3.4 Ausgestaltung der Redebeiträge	47
5 Kriterien der Klassifikation von Indikatoren	48
5.1 Explizitheit	48
5.2 Andere Kriterien	49
5.3 Klassifikation der Indikatoren von Nichtverstehen	51
6 Wie zeigen die HörerInnen Verstehensprobleme an?	53
6.1 Explizite Anzeige	53
6.1.1 Signalisierung von Nichtverstehen	53
Fragewörter und Partikel	53
Metasprachliche Signalisierung	56
Sprachliche Mittel zur Signalisation von Nichtverstehen	56
6.1.2 Erfragen von Zusatzinformationen	58
Sprachliche Mittel zur Ermittlung von Zusatzinformation	60
6.1.3 Wiederholung eines zentralen Elements ohne Frageintonation	62
Art der Wiederholung	63
6.2 Implizite Anzeige	64
6.2.1 Zustimmung trotz teilweisem Nichtverstehen	66
6.2.2 Ignorieren	67
6.2.3 Themawechsel	68
6.2.4 Lachen	70
6.2.5 Abbruch	71
6.2.6 Zusammenfassung	72

7.1 Verwobenheit der Indikatoren und der Bearbeitung	73
7.2 Bearbeitungsstrategien	74
7.2.1 Klassifizierung	74
7.2.2 Feinklassifizierung der Beispiele im Korpus	76
Darstellung einer Mustersequenz	77
7.2.3 Abgrenzung zu Kommunikationsstrategien als Ausdruckshilfe für LernerInnen	79
8 Analyse und Erklärungen	81
8.1 Indikatoren	81
8.1.1 Übersicht	81
8.1.2 Verhältnis zum Auslöser (Trigger)	83
8.1.3 Verhältnis zur Antwort des Sprechers	84
8.1.4 Verhältnis zu den Einzelpersonen	85
8.1.5 Zusammenfassung	86
8.2 Bearbeitung von Indikatoren	87
8.2.1 Übersicht	87
8.2.2 Verhältnis zu den GesprächspartnerInnen	89
9 Zusammenfassung	91
10 Bibliographie	94
Anhang A - Transkriptionskonventionen	99

1 Einleitung

1.1 Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Untersuchung von Verstehensschwierigkeiten, die bei Nicht-MuttersprachlerInnen im Gespräch unter sich auftreten. Dazu wurden Dialoge von 19 Asylsuchenden aus zehn verschiedenen Ländern auf Minidisc aufgenommen. Mangels einer anderen Hilfssprache unterhielten sie sich auf Deutsch oder Englisch. Das Gewicht der Studie liegt dabei auf den verschiedenen Möglichkeiten, welche HörerInnen haben, um auf Verstehensschwierigkeiten reagieren zu können. Dabei kommen nicht nur Reaktionen zur Sprache, worin die HörerInnen das Verstehensproblem explizit ansprechen, sondern es werden auch Reaktionen beschrieben, worin die HörerInnen das Verstehensproblem ignorieren oder die einen Abbruch darstellen. Diese Reaktionen – sogenannte Indikatoren – werden schliesslich mit den Bearbeitungen der SprecherInnen in Beziehung gesetzt. In einem Analysekapitel können so typische Muster und Beziehungen dargestellt werden.

1.2 Persönliche Einleitung und Einführung

Zwischen dem Winter 1997 und 2000 arbeitete ich neben dem Studium in einem Durchgangszentrum für Asylbewerber in Bern. Dort wohnen nach ihrer Ankunft in der Schweiz zwischen 40 und 84 Männer, während sie vier bis zwölf Monate auf die Abwicklung des Asylverfahrens warten. Der langandauernde persönliche Kontakt zu diesen Männern hat in mir schliesslich das Interesse für ihre sprachliche Situation geweckt. Die Erfahrungen, die ich mit der notgedrungenen Vielsprachigkeit des Zentrums machen konnte, sind denn auch stark in die vorliegende Arbeit eingeflossen. Die häufige Anwesenheit erlaubte es mir,

Gesprächssituationen zwischen verschiedensprachigen Personen im natürlichen Umfeld mitzerleben und manchmal auch zu notieren.

Die verschiedenen Mutter- und Zweitsprachen, die in den Flüchtlingszentren gesprochen werden, sind von einer ungeahnten Vielfalt. Ein Fragebogen aus einer früheren Studie zu den Sprachkenntnissen von 25 Bewohnern des DZ Weissensteinstrasse im Herbst 1999 ergab 32 verschiedene Sprachen von Albanisch bis Su. Die Verständigung unter den Menschen erfolgt meistens über eine geläufige Hilfssprache wie Deutsch, Englisch und Französisch aber auch über Hindi oder Arabisch. Deutsch nimmt jedoch als Umgebungssprache und Sprache der Betreuer in der Kommunikation unter den Asylbewerbern eine herausragende Stellung ein.

In Gesprächen zwischen Nicht-MuttersprachlerInnen treten naturgemäss mehr – oder offensichtlichere – Verstehensprobleme auf als zwischen MuttersprachlerInnen. Die Asylsuchenden müssen daher nicht nur mit den eigenen Ausdrucks- und Verstehensschwierigkeiten umgehen, sondern sich auch auf Verstehensschwierigkeiten einlassen, welche die GesprächspartnerInnen anzeigen. Diese Konstellation ist daher das Spezielle an dieser Arbeit. Ich hoffe, dass dadurch Phänomene deutlicher werden, welche in Gesprächen unter MuttersprachlerInnen eventuell schwieriger aufspürbar, aber ebenso vorhanden sind.

Die folgenden Punkte sollen die Ziele der Arbeit und die Wege dazu kurz zusammenfassen. Mit dieser Studie möchte ich:

1. Kriterien aufstellen und diskutieren, wie Anzeiger von Verstehensschwierigkeiten sinnvoll und aussagekräftig geordnet werden können,
2. mit Beispielen beschreiben, wie die Hörerin¹ mit Verstehensschwierigkeiten umgeht und wie sie sie anzeigt,
3. Kriterien aufstellen und diskutieren, wonach die Bearbeitungen von Anzeigern geordnet werden können,

¹ Im Folgenden werde ich für die Person, welche ein Verstehensproblem anzeigt, immer den Terminus ‚Hörerin‘ verwenden, für ihr Gegenüber hingegen ‚Sprecher‘. Die Pluralformen folgen alle dem angepassten femininen generischen Plural und werden mit einem grossen Binnen-I geschrieben.

4. die Bearbeitungen von Anzeigern seitens des Sprechers ordnen und mit Beispielen beschreiben und
5. Zusammenhänge zwischen Anzeigern und Bearbeitung sowie eventuell anderen Faktoren beschreiben, welche die Wahl eines bestimmten Typs beeinflussen können.

Dazu transkribierte ich die Gespräche, welche insgesamt 19 Asylsuchende geführt hatten. Diese Gespräche fanden zum grösseren Teil in dem Schulrestaurant ‚La Cultina‘ in Bern statt und zu einem anderen Teil im Durchgangszentrum Weissensteinstrasse, welches ebenfalls in Bern liegt. Ich durchsuchte die Dokumente nach Mustern, welche den Kriterien des Nicht-Verstehen gehorchten. Diese Methode ähnelt dem Vorgehen der Ethnomethodologie (GÜLICH 1991: 338), deckt sich aber in zwei wesentlichen Punkten nicht damit: Erstens interessiert sich die Ethnomethodologie nicht für Muster, welche die ForscherIn mit vorgefertigten Kategorien zu finden hofft (was hier z.T. der Fall ist) und zweitens werden in der Ethnomethodologie – trotz der strikten empirischen Ausrichtung – keine Zahlen gegeben, welche die Anzahl der gefundenen Muster im Text belegen (was hier im Kap. 8 ebenfalls der Fall ist). Dennoch übernehme ich von der Ethnomethodologie die Grundhaltung, nach der wirklich beobachtbar nur die aktuellen Äusserungen der Sprechenden sind und sie deshalb selbst definieren, wie sehr sie eine bestimmte Situation (z.B. ein Verstehensproblem) als solche betrachten. Die Ziele und Methoden werden ausführlicher im Kapitel 3 besprochen.

1.3 Überblick über die einzelnen Kapitel der Arbeit

In Kapitel 2 bespreche ich exemplarisch die für diese Arbeit wichtigste Literatur. Die fünf Gebiete ‚interkulturelle Kommunikation‘, ‚Kommunikation unter Nicht-MuttersprachlerInnen‘, ‚Verstehensschwierigkeiten‘, ‚Kommunikationsstrategien‘ und ‚Zweitspracherwerb‘ erhalten hierbei je ein eigenes Unterkapitel.

Kapitel 3 behandelt die angewandte Methode, beschreibt den Ablauf der Aufnahmen und stellt die wichtigsten Merkmale der ProbandInnen tabellarisch dar. Im Kapitel 3.6 werden zudem die beiden Institutionen ‚La Cultina‘ und ‚Durchgangszentrum Weissensteinstrasse‘ kurz vorgestellt.

Im Kapitel 4 widme ich mich dem theoretischen Hintergrund der Begriffe ‚Verstehen‘ und ‚Verstehensschwierigkeiten‘ und stellt die Muster vor, die bisher in der Literatur für die Problembehandlung diskutiert wurden.

Im Kapitel 5 diskutiere ich das Kriterium der Explizitheit als Hauptkriterium für die Klassifizierung, die im Kapitel 5.3 vorgestellt wird.

Mit vielen Beispielen illustriert das Kapitel 6 die Kategorisierung, die im Kapitel 5 aufgestellt wird und verfeinert anhand des konkreten empirischen Materials die Unterschiede und Querbezüge unter den einzelnen Gruppen.

Das Kapitel 7 stellt für die Bearbeitung durch den Sprecher analog zu Kapitel 5 und 6 eine Kategorisierung auf, die anhand einer Mustersequenz in Kapitel 7.2.2 illustriert wird.

In Kapitel 8 stelle ich in einem ersten Teil die verschiedenen Methoden zur Anzeige von Nicht-Verstehen zu dem Trigger, der Antwort des Sprechers und zu den individuellen Profilen in Beziehung.

In Kapitel 9 und Kapitel 10 folgen schliesslich die Zusammenfassung und das Verzeichnis der in der Arbeit zitierten Literatur.

2 Literaturüberblick

Die für dieses Gebiet relevante Literatur setzt sich aus fünf Teilgebieten zusammen, die allerdings untereinander stark verhängt sind. Jedes dieser Teilgebiete wird in einem eigenen Abschnitt von 2.1 – 2.5 vorgestellt. Die meisten der AutorInnen haben denn auch verschiedene Werke verfasst, die mal diesem, mal jenem Abschnitt zuzuordnen wären. Der Grund für die Aufteilung liegt also nicht so sehr im Beschreiben von konkurrierenden Denkschulen, sondern mehr in der Umgrenzung der fünf Kernbegriffe, die mit dem Thema ‚Umgang mit Verstehensschwierigkeiten bei Nicht-MuttersprachlerInnen‘ eng verknüpft sind. Aus Platzgründen werden nur ausgewählte Werke besprochen.

2.1 Zu interkultureller Kommunikation

Die beiden Bücher von Volker **HINNENKAMP**, „Foreigner Talk und Tarzanisch“ (1982) und „Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation“ (1989), spiegeln beide recht konsistent eine ähnliche Forschungshaltung, wobei das letztere sich auf dieselben Daten stützt wie das erste und nach dem Autor eine Erweiterung des ersten darstellt. **HINNENKAMP** untersucht vor allem Gespräche zwischen Deutschen und Türken in der Bundesrepublik Deutschland, wobei der Fokus stark auf dem Sprechverhalten der Deutschen liegt. Der Autor bemerkt, dass in Deutschland gemeinhin der äusseren Erscheinung und von der Sprache der Türken auf eine einheitliche türkische Kultur geschlossen wird. Er kritisiert deutlich, dass die Heterogenität der in Deutschland lebenden Subkulturen dadurch stark verwischt wird (1989: 29). Seine Untersuchungen führen ihn zum Schluss, dass Interkulturalität sozusagen nicht a priori gegeben ist, sondern dass die Interagierenden sie in einem Gespräch erst herstellen müssen (sprich: mehr oder weniger betonen). Dies wird u.a. daran deutlich, dass Foreigner Talk von Deutschen sehr unterschiedlich verwendet wird – und dass er oft im selben Gespräch ändert (1982: 193; s.a. **ROCHE** 1989: 37). **HINNENKAMP** weist zudem auf das Machtgefälle in vielen Situationen der interkulturellen Kommunikation hin und nimmt besonders diskriminatorische Mechanismen unter die Lupe (z.B. 1989: 100ff).

Wie **HINNENKAMP** untersucht Susanne **GÜNTNER** in „Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation“ (1993) Gespräche zwischen Deutschen und Nicht-

MuttersprachlerInnen. Während HINNENKAMP deutsch – türkische Gespräche untersucht, setzt sich GÜNTNER mit deutsch – chinesischen Begegnungen auseinander, wobei allerdings die Seite der chinesischen GesprächspartnerInnen stärker gewichtet wird. Sie untersucht die Kontextualisierungshinweise der Teilnehmenden im Hinblick auf die zugrundeliegende Kultur, vor allem der chinesischen Seite. Ihre Untersuchung der chinesischen Interaktionsprinzipien (z.B. bei der Höflichkeit), der Unterschiede in der Topik-Fokus-Organisation, des Rezipientenverhaltens und Sprichwörtern stützt sie einerseits auf chinesische Literatur und andererseits auf chinesische InformantInnen ab. Vor diesem Hintergrund gelingt ihr eine breite Erklärung von Phänomenen, die das Interaktionsverhalten der Teilnehmenden sichtbar beeinflussen. Dieses Verfahren zeigt besonders deutlich Fälle von interlingualem Transfer auf, wie im folgenden Beispiel: Eine Chinesin reagiert auf ein Verstehensproblem mit einem harschen ‚Was?‘, was ihre deutsche Gesprächspartnerin sichtbar verärgert. GÜNTNER führt dies darauf zurück, dass in der VR China all zu grosse Höflichkeit lange Zeit als ‚bourgeois‘ verpönt war (1993: 103). Damit stellt sie sich auf den Standpunkt, dass der kulturelle Hintergrund die Hinweise bestimmt, die den Interpretationszusammenhang liefern (vgl. auch KNAPP 1996: 61). Gleichzeitig stellt sie aber klar, dass sie sich für die interaktive Konstruktion des Kontextes interessiert, die im aktuellen Gespräch entsteht (1993: 16).

Sowohl HINNENKAMP als auch GÜNTNER, wie auch viele andere AutorInnen im Bereich der interkulturellen Kommunikation (z.B. KNAPP 1996), stützen sich in ihren Annahmen auf die interaktionale Soziolinguistik, die vor allem auf John J. GUMPERZ (1982) zurückgeht. GUMPERZ will soziolinguistische Phänomene nur aufgrund sprachlicher Anzeiger erklären. Er sagt sich ausdrücklich von der bisherigen Soziolinguistik los, die mit Hilfe isolierter nicht-linguistischer Merkmale (Klasse, Geschlecht) die Ausdrucksweise der Menschen erklären will (1982: 130). Sein Konzept der Kontextualisierung (*contextualization*) geht davon aus, dass die grundsätzliche Mehrdeutigkeit von Äusserungen dadurch desambiguiert wird, dass die HörerInnen auf Schemata oder *activity types* zurückgreifen. Diese Schemata geben den Hintergrund für die Interpretation ab. Die SprecherInnen signalisieren mittels Prosodie, Gesten oder anderen verbalen oder non-verbalen indexikalischen Zeichen, welchen *activity type* sie gerade ansprechen. Ein solches Schema kann auch eine Rolle sein – z.B. Arzt oder

ratsuchender Patient. Was also in der älteren Soziolinguistik als äusserlicher Kontext beschrieben wurde, als Rollen oder als die Beziehungen der GesprächsteilnehmerInnen, wird nun durch GUMPERZ' Konzept als Kontext beschreibbar, der erst im Moment hergestellt wird. Tatsächlich könnten im Umfeld der Arztkonsultation die Personen zueinander statt als Arzt und Patient auch als Nachbarn, FreundInnen oder MusikliebhaberInnen auftreten.

In gewisser Weise hat sich die Forschung im Anschluss an GUMPERZ dem Einfluss von Gesten, Proxemik oder von prosodischen Phänomenen verschrieben (z.B. im Sammelband von AUER (ed.) 1992). Die Kontextualisierungshinweise sind aber nicht auf den non- oder paraverbalen Bereich beschränkt und de facto können alle Arten von Hinweisen auf Verstehensprobleme, die in der vorliegenden Studie beschrieben werden, als Kontextualisierung von Nicht-Verstehen angesehen werden.

GUMPERZ selbst hat übrigens seine Konzepte auf die „interethnic communication“ angewandt, wie er es nennt. Er konstatiert, dass ein Grossteil der alltäglichen Kommunikation in den USA bereits als interkulturelle Kommunikation angesehen muss (1982: 6). Wegen der Involvierung von vielen verschiedenen Kulturen eignet sich die Methode bei meiner Arbeit gut, um direkt aus authentischen Gesprächen Material zu schöpfen, ohne bereits zuvor kontrastive Annahmen über die Rollen oder kulturellen Normen der Beteiligten zu machen.

2.2 Zur Kommunikation zwischen Nicht-MuttersprachlerInnen

Joan SCHWARTZ (1980) präsentiert in ihrem Artikel „The Negotiation for Meaning: Repair in Conversations between Second Language Learners of English“ eine Untersuchung, wie sechs EnglischstudentInnen aus verschiedenen Ländern „auf die jeweilige Stärke des anderen bauen und so ihre individuellen Bedürfnisse befriedigen können“ (1980: 139; Üb. J.M.). So nehmen häufig zwei TeilnehmerInnen in ihrer Studie an eigenen oder gemeinsamen Wortsuchen teil, sogar bis zu dem Punkt, wo sie zusammen einen Satz beenden (ebd.: 144). Aus den von ihr ausgewerteten Videoaufnahmen wird deutlich, dass sich bei diesem gemeinsamen Wortsuchen non-verbale Zeichen mit Synonymen, Beispielen oder Definitionen paaren, bis für beide die stimmige Wortbedeutung gefunden ist. Diese Zusammenarbeit meint SCHWARTZ, wenn sie von ‚Aushandeln von Bedeutung‘ spricht: „It is difficult to say if any of

the words searched for was ever ‚found‘, but this interaction was obviously a successful negotiation for meaning“ (ebd.: 145).

Wie SCHWARTZ untersuchen Evangeline VARONIS und Susan GASS (1985) EnglischstudentInnen in den USA („Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning“). Sie beschreiben die Mechanismen, die zur Auflösung von Nicht-Verstehen verwendet werden, wenn eine Hörerin den Fluss des Gesprächs durch Nachfragen, eine unangemessene Antwort, o.ä. deutlich unterbricht. Dazu stellen sie ein Modell auf, das in Kapitel 4.3.3 (S. 44) ausführlicher behandelt wird. Ihr Augenmerk richtet sich ausführlich auf die Verschachtelung der Problembehandlungen. Dieses Phänomen tritt etwa dann auf, wenn in der Erklärung wiederum etwas vorkommt, das nicht verstanden wird und somit behandelt werden muss. Sie weisen darauf hin, dass es wohl wegen der unsicheren Sprachkenntnisse und dem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund von Nicht-MuttersprachlerInnen häufiger zu Verstehensschwierigkeiten kam als bei Gesprächen unter MuttersprachlerInnen. Gleichzeitig wurden die Probleme eher ‚ausgehandelt‘. Dies führen sie darauf zurück, dass die untersuchten Personen SprachstudentInnen waren und dass die GesprächspartnerInnen untereinander den gleichen Status hatten, wohingegen es sich bei entsprechenden Referenzgesprächen um Nicht-MuttersprachlerInnen und MuttersprachlerInnen handelte.

Auch Michael MEEUWIS untersucht unter dem Titel „Nonnative-nonnative intercultural communication“ (1994) Gespräche unter Leuten, die Englisch als Kommunikationssprache benutzen. Seine Studie konzentriert sich auf reale Instruktionsanweisungen, die im Rahmen einer Schulung südkoreanischer und tansanischer Ingenieure durch belgische Instruktoren in derselben internationalen Firma erteilt wurden. Dabei stehen Missverständnisse im Vordergrund, die durch interkulturell bedingte Unterschiede in der Diskursorganisation verursacht werden. Probleme tauchten z.B. im Zusammenhang mit der Ja/Nein-Verwechslung nach verneinten Fragen, mit unterschiedlichem Rezipientenverhalten und mit verschiedenen Annahmen über die Lehrer-Schüler-Rollen auf (1994: 75). MEEUWIS beobachtete auch, dass die Toleranzen vor allem im Bereich der missverständlichen und potentiell gesichtsbedrohenden metasprachlichen Kommentare sehr gross sind. Während also eine MuttersprachlerIn auf ‚was meinst du jetzt mit dieser Frage?‘ alarmiert reagiert, gehen solche stehenden Formeln als einfache Information über den Status des Verstehens durch (1994: 76).

2.3. Zu Verstehensschwierigkeiten

Einen Überblick über Verstehensschwierigkeiten als „Miscommunication in Nonnative Speaker Discourse“ geben Susan GASS und Evangeline VARONIS (1991). Die Autorinnen stellen zuerst ein Modell von ‚Typen problematischer Kommunikation‘ auf, das *miscommunication* in einen umfassenderen Zusammenhang stellt. Problematische Kommunikation kann sich auf der einen Seite in Nicht-Eingehen auf ein Gespräch äussern (Vermeidung oder Abbruch) und auf der anderen als *miscommunication* (Missverstehen oder unvollständiges Verstehen) auftreten (1991: 124). Ferner stellen sie fest, dass bei Nicht-MuttersprachlerInnen (wahrscheinlich aber bei jedem Kommunikationsversuch; J.M.) Verstehensschwierigkeiten auf zwei Ebenen auftreten: Auf der Ebene der Höflichkeit, die sie als „soziokulturelles“ Gebiet bezeichnen, und auf der Ebene der Grammatik, die sie „grammatische“ *miscommunication* nennen.

Margaret SELTING (1987a) analysiert in „Verständigungsprobleme“ empirisch Störungen, die in Gesprächen zwischen BürgerInnen und der Verwaltung auftreten. Sie nimmt ebenfalls zwei Ebenen an, auf denen die Verstehensschwierigkeiten liegen können. Während ihr Teil zu „lokalen“ Verstehensproblemen sich weitgehend mit GASS / VARONIS‘ (1991) „grammatischer“ *miscommunication* deckt, versteht sie unter „globalen“ Verstehensproblemen solche, die allgemeine Handlungsmuster (Schemata) betreffen. SELTING nimmt an, dass jeder Problemmanifestation der Hörerin eine typische Bearbeitung auf Seiten des Sprechers folgt (1987b: 146). Reagiert nun ein Sprecher nicht mit der zu erwartenden Standardantwort auf die Manifestation des Problems, deutet dies auf eine Uminterpretation der Problemursache hin (sog. „Rekategorisierung“). Sie stellt fest (1987a: 143), dass der Sprecher in ihrem Korpus in drei Fällen auf diese Weise ein sogenannt „lokales Erwartungsproblem“, also wo ein Element nicht an dieser Stelle erwartet wurde, in ein „akustisches Verstehensproblem“ umwandelt (oder ‚rekategorisiert‘), indem er seinen vorherigen Redebeitrag nochmals wiederholt. SELTING leitet daraus ein Präferenzsystem ab, bei welchem die Behandlung „akustischer Probleme“ von den Sprechern etwa „Bedeutungsproblemen“ oder „Erwartungsproblemen“ vorgezogen werden (1987a: 165). Die strenge Erwartungshaltung, die eine Problemmanifestation mit einer spezifischen Bearbeitung

durch den Sprecher bei SELTING verbunden, ist m.E. etwas stark determiniert und lässt sich in meiner Studie nicht bestätigen.

2.4 Zu Kommunikationsstrategien²

Claus FAERCH und Gabriele KASPER geben in ihrem Aufsatz „Plans and strategies in foreign language communication“ (1983) einen ausführlichen Überblick über die Strategien, die Nicht-MuttersprachlerInnen anwenden, wenn sie eine Fremdsprache sprechen. Kommunikationsstrategien grenzen sich z.B. von soziolinguistischer Kompetenz dadurch ab, dass sie der Kompensation eines unvollständigen Sprachsystems dienen (TARONE 1983: 64). Die wichtigste Unterscheidung, die FAERCH / KASPER machen, ist die des ‚Vermeidungsverhaltens‘ (*avoidance behaviour*) gegenüber dem ‚Problemlösungsverhalten‘ (*achievement behaviour*). Weiterhin beschreiben sie drei Kategorien von Kommunikationsstrategien. Unklar bleibt, in welcher Beziehung die vorige Zweiteilung zu den drei Strategien steht. Die drei Kategorien sind:

- Die formale Reduktion (*formal reduction strategies*) des Systems (Bspw. die phonologische Reduktion von interdentalen stimmhaften Frikativen zu [d]),
- die funktionale Reduktion (*functional reduction strategies*), die eine Änderung des Ziels bedeutet (Bspw. etwas Anderes sagen, als man ursprünglich beabsichtigte), und
- die Problemlösungsstrategien³ (*achievement strategies*), wie bspw. Code-Switching und interlingualer Transfer, aber auch interlanguage-basierte Strategien wie Generalisierung, Paraphrase, etc.

Die Kommunikationsstrategien, die in FAERCH / KASPER beschrieben werden, sind Strategien von Nicht-MuttersprachlerInnen, die bei sich auf Ausdrucksschwierigkeiten stossen. Diese

² Der Terminus ‚communication strategy‘ ist einer von fünf Prozessen, die nach SELINKER die *Interlanguage* formen (1972: 215). Allerdings wird er in SELINKERS Artikel nicht im Sinne späterer Forschung verwendet, sondern dient z.B. der Erklärung, weshalb L2-LernerInnen in ihrem Lernprozess innehalten und ihre Sprachkenntnisse nicht mehr weiter der Zielsprache anpassen (Fossilisierung; 1972: 220).

³ Dieser Übersetzungsvorschlag geht auf FRISCHHERZ (1997: 117) zurück. Die wörtliche Übersetzung ‚Zielerreichungsstrategien‘ ist – trotz des schärferen Kontrasts zu den ‚Zielaufgabestrategien‘ (*functional reduction strategies*) – auf Deutsch zu sperrig.

Kommunikationsstrategien sind aber denjenigen Strategien verblüffend ähnlich, die SprecherInnen verwenden, um rezeptive Verstehensprobleme bei Nicht-MuttersprachlerInnen zu beheben. So beschreibt etwa NOYAU (1984: 27), wie französische MuttersprachlerInnen auf eine „modification du message initial“ oder auf einen „abandon du message“ zurückgreifen, wenn die Reformulierungen nichts fruchten, was der funktionalen Reduktion entspricht, wie sie FAERCH / KASPER beschreiben. Gleichzeitig gleichen die Erklärungsmethoden, die GÜLICH (1991: 357) beschreibt, stark den Problemlösungsstrategien von FAERCH / KASPER. Auch sie beinhalten die Definition von Wörtern über Synonyme, Vergleiche, Umformulierungen oder die Übersetzung in eine andere Sprache. HINNENKAMP geht so weit, dass er eine lange Liste von möglichen Strategien gar nicht erst nach (nicht-muttersprachlicher) Hörerin und (muttersprachlichem) Sprecher unterscheidet (1989: 63-64).

Die Übersicht über die Kommunikationsstrategien, wie sie FAERCH / KASPER präsentieren, bildet die Grundlage für die Klassifikation der Bearbeitung von Indikatoren des Nicht-Verstehens in Kapitel 7.2 (S. 74). Dort wird anhand von Beispielen jede Strategie genauer illustriert.

2.5 Zum Zweitspracherwerb

„Zweitspracherwerb“ stellt in mancher Beziehung eine Oberkategorie zu den bisher besprochenen Werken dar. Die meisten der Untersuchungen in 2.1 – 2.4 wurden im weiteren Sinn im Zusammenhang mit Nicht-MuttersprachlerInnen gemacht, die eine fremde Sprache lernen. Deshalb möchte ich hier eine Studie vorstellen, die sich besonders auf den Zweitspracherwerb konzentriert.

Zuerst ist das Buch von Bruno **FRISCHHERZ** zu türkischen und kurdischen Asylbewerbern in der Schweiz, „Lernen um zu sprechen, sprechen um zu lernen“ (1997) zu nennen. Der Autor versucht, mittels einer Kombination von sozialpsychologischen Hintergrunddaten (Biographie der Befragten, Erfahrungen beim Sprechen, etc.) und einer Diskursanalyse von Interviews eine ‚ganzheitliche‘ Sicht auf den Deutscherwerb von Asylsuchenden zu erhalten. FRISCHHERZ stellt fest, dass die schnellsten Lerner diejenigen waren, die ausserhalb des Durchgangszentrums zu Kontakten mit der Schweizer Bevölkerung kamen und die diese

Begegnungen mehrheitlich positiv erfahren haben. Auf der Gegenseite scheinen sich Isoliertheit von der schweizerdeutschen Umgebung und mehrheitlich negative Erfahrungen mit der einheimischen Bevölkerung auch in niedrigerem Lernerfolg ausgedrückt zu haben. Erstaunlicherweise hatte der zentrumseigene Deutschunterricht wenig Einfluss auf die Sprachkompetenz.

Zum Spracherwerb von zumeist erwachsenen ArbeitsmigrantInnen gibt es zudem eine Reihe von anderen Studien, die recht unterschiedliche Faktoren untersuchen, so z.B. den Zusammenhang zwischen Widerstand gegen die Annahme der Sprache der Gastgesellschaft und unvollständigem Spracherwerb (DE JONG 1986: 115) oder die genaue Beschreibung der Morphologie von ArbeitsimmigrantInnen und den Zusammenhang mit der Pidgin-Hypothese (BLACKSHIRE-BELAY 1992).

Die grösste Untersuchung dieser Art war in letzter Zeit zweifellos das Projekt ‚Second Language Acquisition by Adult Immigrants‘ der European Science Foundation (ESF), wo in fünf europäischen Ländern LernerInnen über zweieinhalb Jahre begleitet wurden (zur Konzeption s. PERDUE / KLEIN 1992: 5). Im Rahmen dieser Studie sind mehrere Bücher und Aufsätze erschienen, so z.B. die zwei Sammelbände von PERDUE (ed. 1993; komplette Bibliographie in Band I S. 233).

3 Methode, Daten und Korpus

3.1 Ziel und Datenerhebungstechnik

TARONE (1994: 325) bemerkt treffend, dass im Bereich des Fremdspracherwerbs mehrere Forschungsmethoden möglich und gültig sind, wobei jede Methode jeweils für ein bestimmtes Forschungsziel geeignet ist. Auch KASPER / DAHL (1991: 245) schliessen ihren Überblick zu Studien im Bereich *interlanguage pragmatics* mit der Bemerkung, „a good method is one that is able to shed light on the question(s) under study“. Da ich der Meinung bin, dass sich auch in der Verstehensforschung die Datenerhebungstechnik (und ev. auch die detaillierte theoretische Ausrichtung) dem Untersuchungsinteresse unterordnen soll, wiederhole ich zuerst kurz noch einmal die wichtigsten Ziele dieser Untersuchung. Die Studie soll:

1. mögliche Umgangsarten mit Verstehensschwierigkeiten auf Seiten der Hörerin in Gesprächen unter Nicht-MuttersprachlerInnen aufzeigen.
2. mögliche Reaktionen auf diesen Umgang seitens des Sprechers beschreiben und die Beziehungen zwischen diesen beiden Teilen beleuchten.
3. mögliche Bearbeitungen von Verstehensschwierigkeiten nicht im Vornherein durch die Untersuchungsmethode einschränken.
4. Faktoren und Interessen aufzeigen, welche die Wahl des Umgangs mit Verstehensschwierigkeiten beider GesprächspartnerInnen beeinflussen.
5. mit ähnlichen Untersuchungen (MuttersprachlerInnen unter sich oder im Gespräch mit MuttersprachlerInnen) vergleichbar sein.

Es ist verhältnismässig leicht, in Gesprächen zwischen Nicht-MuttersprachlerInnen Unterbrüche und Verstehensprobleme festzustellen (s.a. VARONIS / GASS 1985: 73). Es war deshalb nicht nötig, den Untersuchungspersonen eine spezielle Aufgabe oder ein spezielles Thema vorzugeben, die Verstehensprobleme hervorrufen würden. Insbesondere liegt es nicht im Interesse der Studie, die ProbandInnen aus einer vorgefertigten Liste auswählen zu lassen (z.B. durch Multiple-Choice oder durch Rating mit Skalen) und auf diese Weise die möglichen Daten einzuschränken.

Die Methode wird sein, die verschriftlichten Aufnahmen von Gesprächen unter AsylbewerberInnen auf Deutsch oder Englisch systematisch zu durchsuchen, wo Verstehensschwierigkeiten manifest werden. Dieses Korpus wird dann im Hinblick auf die Frage nach Mustern untersucht, wie HörerInnen mit ihren Verstehensproblemen umgehen und wie die Antwort der SprecherInnen aussieht.

Gespräche unter Nicht-MuttersprachlerInnen sind in der Schweiz relativ häufig. Gerade unter weitgehend marginalisierten Ausländergruppen wie AsylbewerberInnen oder ArbeitsmigrantInnen bilden z.B. Gespräche mit Asylsuchenden aus anderen Ländern oft die einzige Gelegenheit oder auch Notwendigkeit, Deutsch zu sprechen.⁴

3.2 Setting und Ablauf der Aufnahmen

Die neunzehn Personen, auf denen diese Untersuchung beruht, sind alle Asylsuchende, die entweder zur Zeit der Aufnahme im Winter 1999 im Durchgangszentrum Weissensteinstrasse in Bern wohnten oder im Frühling 2000 den TAST-Kurs im Schulrestaurant ‚La Cultina‘ besuchten. Das Kürzel ‚TAST‘ bedeutet ‚Tagesstruktur für Asylsuchende‘. Der Verein TAST Bern bietet verschiedene Kurse für junge AsylbewerberInnen an.

Im Durchgangszentrum Weissensteinstrasse fragte ich zu jener Zeit anwesende Asylbewerber, ob sie bereit seien, mit einer Person ihrer Wahl im leerstehenden Schulzimmer ein Gespräch zu führen, das aufgenommen werden sollte. In der ‚La Cultina‘ durfte ich freundlicherweise in der etwas ruhigeren Zeit nach dem Mittagsbetrieb während der Arbeitszeit der Befragten Aufnahmen machen. Die Teilnahme war auch hier freiwillig und die Gespräche fanden in einer ruhigen Ecke des nach der Mittagspause leeren Restaurants statt. Am Ende der Aufnahme erhielten die Teilnehmenden zur Entschädigung einen Kugelschreiber und durften zwei Tribolo-Lose auswählen.

Nach einer kurzen Beschreibung von möglichen Themen (Fremdsprachenkenntnisse, Kino, Lieblingsessen) und der Anmerkung, dass ich wenn möglich nicht an der Konversation

⁴ Ähnliches gilt für Deutschland, wie BLACKSHIRE-BELAY in der Einleitung zur Sprachensituation der GastarbeiterInnen in Deutschland anmerkt (1991: 5).

teilnehmen würde, wurde die Aufnahme gestartet. Die Gespräche wurden mit einem Stereomikrofon auf Minidisc aufgezeichnet.⁵ Ich war während der ganzen Aufnahme zugegen, versuchte mich jedoch so weit wie möglich aus der Konversation herauszuhalten. Direkte Fragen an mich versuchte ich kurz zu beantworten und eventuell das Gespräch wieder zu beleben, wenn es nach kaum einer Minute Dauer abubrechen drohte. Hinsichtlich Verkehrssprache wurden keine Auflagen gemacht. Zehn der Paare wählten aber Deutsch und nur zwei eine andere Sprache (Englisch).

Ein ‚natürlicher‘ Ablauf eines Gesprächs lässt sich nicht planen oder befehlen. So muss man berücksichtigen, dass bei jeder Aufnahme eine ‚Interviewsituation‘ entstehen kann, die einem sehr starren Frage-Antwort-Schema entspricht und die nicht als natürliche Diskussion betrachtet werden kann.⁶

3.3 Korpus

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte in einer ersten Stufe in einer einfachen Zufallswahl und in einer zweiten Stufe nach dem sogenannten ‚Schneeballverfahren‘ (nach der Einteilung von SCHNELL et al. 1993: 285). Das Schneeballverfahren bezeichnet die oben beschriebene Methode, die Teilnehmenden selbst die Auswahl ihrer GesprächspartnerInnen vornehmen zu lassen. Obwohl es nicht um die sozialen Netzwerke der Asylsuchenden ging, wo das

⁵ Obwohl Videoaufnahmen gerade im Bereich der schwächeren LernerInnen interessante Zusatzinformationen bringen, ist die Hemmung nicht zu unterschätzen, die sich im Zusammenhang mit einer Bildaufnahme einstellt. Wichtig ist zudem, dass die Anonymität der Personen so viel weniger gewährleistet ist. Da alle Beteiligten im Asylverfahren standen, war die Versicherung ausserordentlich wichtig, dass die Daten nur wissenschaftlichen Zwecken dienen und mit dem staatlichen Verfahren in keiner Weise verbunden waren.

⁶ Dass durch die Aufnahmesituation ein formeller Hintergrund geschaffen wird, kommt dadurch zum Ausdruck, dass etliche der Befragten anfänglich gegenüber ihren Partnern die ‚Sie‘ – Form verwenden, obwohl sie sich normalerweise duzen. Vgl. C2FISu:1- 3 und 8-10:

```

1      Fl      also; woher KÖmmen sie;
2      Su      öh=sri lanka
3      Fl      ah was machen sie <<f> was machen sie hier> in: der in:
           der schweiz,
((...))
8      Su      woher kommst du?
9      Fl      ich komme aus: kosovo,(ja)
10     Su      ja wieviel=wie: alt bist du?
```

Schneeballverfahren üblicherweise angewandt wird, wollte ich so weit wie möglich sicherstellen, dass die Personen sich gegenseitig mögen, so dass sich ein Gespräch entwickeln kann.⁷ Anschliessend an die Aufnahmen ermittelte ich mit Hilfe eines standardisierten Fragerasters einige Daten der Befragten, so z.B. sonstige Fremdsprachenkenntnisse, Herkunft, Dauer des Aufenthalts in der Schweiz, etc. (zu den Profilen vgl. Kap. 3.5, S. 24) Ein zusätzliches Interview mit dem Ko-Leiter des Durchgangszentrums Weissensteinstrasse, Herr Manzone, und mit Herrn Ritz, dem Betriebsleiter der ‚La Cultina‘, ergänzen die Gespräche der Asylsuchenden.

Die Aufnahmen wurden nach GAT (s. nächster Abschnitt und Anhang A) transkribiert und die soziologischen Variablen in einer Tabelle zusammengestellt. Alle Namen der Beteiligten wurden anonymisiert, entweder nach der freien Vorgabe der AsylbewerberInnen selbst oder nach einem zufälligen Frauen- oder Männernamen aus ihrem Land.

Der Untersuchung liegen insgesamt zwölf Gespräche zwischen zehn und ca. zwanzig Minuten zugrunde (s. Tab. 1). Die erste Aufnahme (DZ1DiAv) war als Pretest gedacht, wird aber trotzdem zur Illustration einiger Phänomene hinzugezogen. Die letzten vier Gespräche im Juni dienen dazu, von z.T. gleichen TeilnehmerInnen wie beim ersten Mal im Februar in einer zweiten Aufnahme Daten zu erhalten. Die Beteiligten wurden gebeten, am Ende des ‚La cultina‘-Kurses Rückschau auf den Kurs und Ausblick auf ihre Zukunft zu halten. Dort war die Aufnahmedauer nur zwischen 5‘ – 10‘, je nachdem ob sich ein Gespräch entwickelte oder nicht.

⁷ Ähnlich gingen etwa VARONIS / GASS (1985) vor.

Aufstellung der zugrundeliegenden Aufnahmen

<i>Kürzel</i>	<i>Anonymisierter Name</i>	<i>Ort</i>	<i>Datum</i>	<i>Sprache</i>	<i>Dauer</i>
DZ1DiAv	Diaby Avevy	DZ W' str.	3.Nov.99	Englisch	9'40''
DZ2NaEn	Naser Enver	DZ W' str.	12.Nov.99	Deutsch	20' 32''
DZ3ChMeMi	Chang Mehmet Milaim	DZ W' str.	12.Nov.99	Deutsch	9'27''
C1JoHa	John Halima	La ,Cultina'	5.Feb.00	Englisch	9' 45''
C2FlSu	Florim Suda	La ,Cultina'	5.Feb.00	Deutsch	7' 35''
C3ArBu	Arben Burhanuddin	La ,Cultina'	5.Feb.00	Deutsch	11' 17''
C4AsSha	Asim Shakhawan	La ,Cultina'	5.Feb.00	Deutsch	14' 07''
C5TaLa	Taytu Lawin	La ,Cultina'	12.Feb.00	Deutsch	17' 48''
C6TaLa	Taytu Lawin	La ,Cultina'	22.Jun.00	Deutsch	8' 57''
C7BuJo	Burhanuddin John	La ,Cultina'	22.Jun.00	Deutsch	8' 15''
C8SuNe	Suda Negussie	La ,Cultina'	22.Jun.00	Deutsch	6' 35''
C9MzSha	Mimoza Shakhawan	La ,Cultina'	27.Jun.00	Deutsch	9' 36''
<i>Total</i>	<i>19 Personen</i>	<i>12 Aufnahmen</i>		<i>10 D 2 E</i>	<i>132' 54''</i>

Tabelle 1. Übersicht über die Aufnahmen.

3.4 Transkriptionssystem (GAT)

Das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) wurde 1998 von einer Gruppe von gesprächsanalytisch arbeitenden LinguistInnen in Deutschland erarbeitet, um der Vielfalt der in der Literatur verwendeten Systeme und somit der schwierigen Lesbarkeit entgegenzuwirken (SELTING et al. 1998).

Bei der Aufbereitung von Daten vollzieht sich immer eine Reduktion des Informationsgehalts der ursprünglichen Daten (des realen Gesprächs in seiner ganzen Komplexität) in Richtung eines Gerüsts, das für die Analyse angefertigt wird. Eine erste Stufe, die zwischen ursprünglichen Daten und Analyse steht, ist die Ton- oder Videoaufnahme. Von diesem reduzierten Abbild wird dann eine weitere Reduktion vorgenommen, indem die Gespräche verschriftlicht werden. Die stufenweise Reduktion von Information lässt sich an folgendem Modell von BRINKER / SAGER (1996: 35) darstellen:

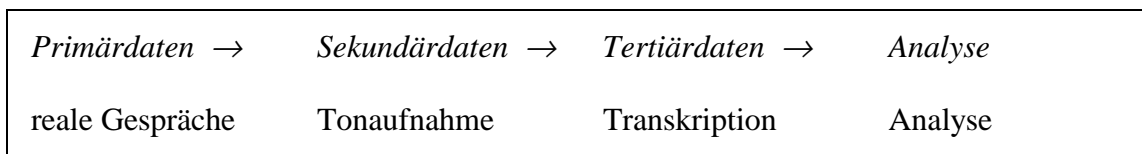


Abbildung 1. Informationsreduktion bei der Datenaufbereitung

Durch die Reduktion wird also das für die Analyse relevante Material ausgewählt. Die Transkription besteht in einem Kompromiss zwischen Genauigkeit und Informationsdichte sowie dem vertretbaren Zeitaufwand. Für die vorliegende Arbeit orientierte ich mich an den Konventionen des ‚Basistranskripts‘ nach dem GAT, die abgesehen von Grunddaten eine flexible zeitweise Erweiterung auf das ‚Feintranskript‘ ermöglichen, wo es nötig ist (sog. ‚Zwiebelprinzip‘).

Das GAT orientiert sich in der Verschriftlichung an der ‚literarischen Umschrift‘. So werden nicht-standardsprachliche Begriffe in Anlehnung an die standarddeutsche Orthographie transkribiert (SELTING et al. 1998). Die genauen Konventionen nach dem GAT befinden sich im Anhang A (S. 99f).

Die GAT-Konventionen werden in der vorliegenden Arbeit um einem wichtigen Punkt erweitert. Da die GAT-Normen für einsprachige Gespräche unter Deutschen zusammengestellt wurden, ist keine Notation für Einzelexeme aus anderen Sprachen vorgesehen. Da dies aber in meinem Korpus sehr häufig vorkommt, werden v.a. englische Ausdrücke in Sternchen eingerahmt und orthographisch transkribiert (Bspw. *subjects* statt ‚sabtschekts‘). Analoges gilt für das Vorkommen von deutschen Wörtern in den zwei englisch ablaufenden Gesprächen.

3.5 Herkunfts- und Sprachprofile der Teilnehmenden

3.5.1 Personenübersicht

In folgender Tabelle werden alle Teilnehmenden dargestellt und nach Herkunftsland alphabetisch geordnet.

<i>Anonymer Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Ursprungsland</i>	<i>Muttersprache</i>	<i>Alter</i>	<i>Monate in der Schweiz</i>
Burhanuddin	männlich	Afghanistan	Dari ⁸	23	24
Naser	männlich	Algerien	Algerisch-Arabisch	30	24
Avevy	männlich	Äthiopien	Amharisch	16	12
Taytu	weiblich	Äthiopien	Amharisch	19	19
Negussie	männlich	Äthiopien	Amharisch	19	48
Shakhawan	männlich	Irak	Kurdisch	26	22
Lawin	männlich	Irak	Kurdisch	29	28
Mimoza	weiblich	Kosova	Albanisch	19	24
Milaim	männlich	Kosova	Albanisch	20	12
Florim	männlich	Kosova	Albanisch	20	13
Arben	männlich	Kosova	Albanisch	21	10

⁸ Dari ist auch unter dem Namen Ostpersisch bekannt. Die SprecherInnen bilden 25% der Bevölkerung Afghanistans. Quelle: The ethnologue. Später im Gespräch bezeichnet Burhanuddin seine Muttersprache allerdings nur als ‚Afghanisch‘.

Enver	männlich	Kosova	Albanisch	21	12
Mehmet	männlich	Kosova	Albanisch	22	8
Asim	männlich	Montenegro	Albanisch		18
Chang	männlich	Myanmar	Burmesisch u. Bengali	33	62
Diaby	männlich	Sierra Leone		29	
Halima	weiblich	Somalia	Somalisch	18	36
John	männlich	Sri Lanka	Tamil	17	24
Suda	weiblich	Sri Lanka	Tamil	24	18

Tabelle 2. Personenübersicht

Aus der Tabelle 2 ist ersichtlich, dass Personen aus der Kosova⁹ mit Albanisch als Muttersprache die zahlenmässig grösste Gruppe bilden, gefolgt von Äthiopien, Irak und Sri Lanka, sowie von Afghanistan, Algerien, Sierra Leone und Somalia. Das zahlenmässige Übergewicht von Albanischsprechenden entspricht durchaus der aktuellen asylpolitischen Lage im Jahr 2000.¹⁰ Das Ungleichgewicht zwischen Frauen und Männern ergibt sich nicht nur aus den unterschiedlichen Zahlen bei den Asylgesuchen (Frauen ca. 1/3 der Asylsuchenden), sondern ist in der Tatsache begründet, dass das Durchgangszentrum Weissensteinstrasse ein reines Männerzentrum ist. Die Aufenthaltsdauer der Befragten in der Schweiz schwankt zwischen acht Monaten und ca. drei Jahren. Die einzige Ausnahme bildet Chang, der schon fünf Jahre in der Schweiz ist. Normalerweise wird über die Asylanträge innerhalb eines Jahres entschieden, wobei es nicht selten vorkommt, dass Personen verhältnismässig lange mit noch ungewissem Asylstatus in einem Durchgangszentrum oder in einer Gemeinde leben.¹¹

⁹ Die Form mit finalelem –a ist im Albanischen gebräuchlich. Da die Befragten ausnahmslos Albanisch sprechen, wurde hier die Eigenbezeichnung gewählt.

¹⁰ Angaben gemäss Asylstatistik 2000, Bundesamt für Flüchtlinge Schweiz.

¹¹ Die Quote positiver Asylentscheide lag 2000 bei lediglich 6.4%, wobei zwei Drittel dieser positiven Entscheide auf Grund von Familiennachzug gemäss Art. 51 des AsylG erfolgte.

3.5.2 Sprachenübersicht

Die Tabelle 3 verdeutlicht noch einmal die Vielfalt von Sprachen, die im Durchgangszentrum Weissensteinstrasse und in der ‚La Cultina‘ zusammenkommen.

<i>Anonymer Name</i>	<i>Muttersprache</i>	<i>Zweitsprachen</i>			
Burhanuddin	Dari	Deutsch	Französisch	Persisch	Urdu
Naser	Algerisch-Arabisch	Deutsch	Französisch	Hocharabisch	
Avevy	Amharisch	Deutsch	Englisch		
Taytu	Amharisch	Deutsch	Englisch		
Negussie	Amharisch	Deutsch	Englisch	Berndeutsch	
Shakhawan	Kurdisch	Deutsch	Türkisch	Arabisch	
Lawin	Kurdisch	Deutsch	Arabisch	Persisch	Türkisch
Mimoza	Albanisch	Deutsch			
Milaim	Albanisch	Deutsch	Italienisch	Serbokroatisch	
Florim	Albanisch	Deutsch	Englisch	Serbokroatisch	
Arben	Albanisch	Deutsch	Englisch	Serbokroatisch	
Enver	Albanisch	Deutsch	Englisch	Italienisch	
Mehmet	Albanisch	Deutsch	Englisch		
Asim	Albanisch	Deutsch	Italienisch	Serbokroatisch	
Chang	Burmesisch u. Bengali	Deutsch	Englisch	Hindi	Urdu
Diaby		Englisch	Flandisch	Mandinka	Susu
Halima	Somalisch	Deutsch	Englisch	Italienisch	Suahili
John	Tamil	Deutsch	Englisch		
Suda	Tamil	Deutsch	Englisch		

Tabelle 3. Mutter- und Zweitsprachen.

LÜDI / PY (1986: 26) verwehren sich gegen den Begriff der ‚Muttersprache‘, weil er missverständlicherweise auf die Sprache der Mutter verweise, statt auf die Sprache, die man zuerst erwerbe und welche die ‚starke‘ Sprache bilde. Stattdessen schlagen sie den Terminus

‚Erstsprache‘ vor. Tatsächlich besteht bei ‚Muttersprache‘ eine gewisse Unsicherheit. Wenn der Begriff hier trotzdem für ‚Erstsprache‘ verwendet wird, so aus zwei Gründen: In Anlehnung an die Unterscheidung im angelsächsischen Raum zwischen ‚native speaker‘ (NS) und ‚non-native speaker‘ (NNS) wurde parallel dazu im deutschsprachigen Raum die Dichotomie der ‚MuttersprachlerInnen‘ (MS) und der ‚Nicht-MuttersprachlerInnen‘ (NMS) eingeführt. Der zweite Grund ist die Tatsache, dass im Gespräch mit den Asylsuchenden auch nach der ‚Muttersprache‘ gefragt wurde, da es sich bei ‚Muttersprache‘ um einen geläufigen, bei ‚Erstsprache‘ aber um einen weniger geläufigen Begriff handelt.

3.6 Das Durchgangszentrum Weissensteinstrasse und die ‚La Cultina‘

Das Durchgangszentrum an der Weissensteinstrasse in Bern bietet auf zwei Etagen Schlaf- und Aufenthaltsräume für 84 Männer. Mit kleineren Putzarbeiten im Rahmen des Zentrums haben die Bewohner die Gelegenheit, das Taggeld von Fr. 9.50 um Fr. 2.50 auf Fr. 12.- aufzubessern. Für die Wäsche und das Kochen sind die Asylbewerber selbst verantwortlich. In den Aufenthaltsräumen im Zentrum stehen pro Stockwerk ein Fernseher mit Satellitenanschluss und ein Tischfussballkasten zur Verfügung.

Die Sprachenvielfalt innerhalb des Durchgangszentrums Weissensteinstrasse ist beträchtlich: Ein Fragebogen in einer früheren Studie zu Mutter- und Zweitsprachenkenntnisse unter 25 Befragten ergab elf verschiedene Muttersprachen von Albanisch und Arabisch bis Plar und Soso. Die Zahl der verschiedenen Zweitsprachen reichte mit 20 beinahe an die Anzahl der befragten Personen heran.¹²

Tagsüber erledigt ein kleines Team die Büroarbeiten und steht für die Bewohner zur Verfügung, während am Abend und in der Nacht eine Einzelperson als Nachtwache für einen geordneten Betrieb sorgen soll. Zum Angebot im Durchgangszentrum Weissensteinstrasse

¹² Die Muttersprachen im Durchgangszentrum Weissensteinstrasse verteilen sich auf Albanisch (9), Arabisch (5), Russisch (2), Nepali (2) und Amharisch, Bengali, Kurdisch, Lari, Mende, Plar und Soso (je 1). Die Zweitsprachen sind Deutsch (18 Nennungen), Englisch (11), Französisch (8), Hindi (3), Serbokroatisch, (3), Italienisch (2) und Berndeutsch, Berberisch, Creole, Fula, Ivrit, Limba, Lingala, Munukutuba, Slovenisch, Spanisch, Tigrinia, Timenisch, Tschechisch und Türkisch (je 1).

gehört auch ein Deutschunterricht, der von der zentrumseigenen Deutschlehrerin zweimal pro Woche durchgeführt wird.

Die ‚La Cultina‘ ist eine Schulküche, in der jeweils 12 Asylsuchende eine 6-monatige Anlehre machen können. Zusammen mit einem Team von professionellen KöchInnen halten sie den Mittagsbetrieb des öffentlichen Restaurants am Eigerplatz in Bern aufrecht. Kurze Lektionen in Berufskunde und Deutsch gehören zum Wochenprogramm der Asylsuchenden. Das seit Januar 1999 bestehende Schulrestaurant ‚La Cultina‘ ist ein Fachkurs im Angebot des Vereins TAST Bern¹³, der neben Fachkursen in verschiedenen Berufssparten auch Basiskurse anbietet, die vor allem dem Aufbau von Deutschkenntnissen und der Standortbestimmung dienen.

¹³ Angaben zum Betrieb aus den Jahresberichten 1995 – 1999 des Vereins TAST Bern.

4 Verstehen und Verstehensschwierigkeiten

4.1 Verstehen

4.1.0 Umriss

Von aussen betrachtet können wir an einem Gespräch nur anhand von Anzeichen prüfen, ob die Beteiligten verstanden haben. Ein mögliches Kriterium ist hierbei, ob jemand eine Anweisung ausführen kann, oder ob jemand einen Text sinnvoll fortzusetzen vermag (nach SCHÄFLEIN-ARMBRUSTER 1994: 502). Ein kleines Beispiel eines so verstandenen Austausches ist folgende Frage von Arben an Burhanuddin und dessen Antwort zu Beginn ihres Gesprächs:

Beispiel 1¹⁴ Arben (Kosovo-Albaner) und Burhanuddin (Afghane)

- | | | | |
|---|----|----------------|------------------------|
| 1 | Ar | nun=also=woher | KOMMst du? |
| 2 | Bu | äh ich=ich | komme aus afghanistan. |

In diesem Beispiel erfüllt Burhanuddin beide oben genannte Kriterien: Er gibt eine Antwort auf eine Frage und führt mit seinem Beitrag das Gespräch sinnvoll fort.

Dieses einfache Beispiel wirft aber auch Fragen auf. Zum einen besteht die Schwierigkeit, ob nicht vielmehr die hohe Erwartbarkeit im Kontext für das Verstehen verantwortlich ist.¹⁵ Ein weiteres und eher erkenntnistheoretisches Problem ist die Tatsache, dass das Verstehen zwischen Turn 1 und Turn 2 stattfindet und so nicht direkt beobachtbar ist. Die Lautfolgen von Arbens Frage und Burhanuddins Antwort sind dem Verstehen vor- resp. nachgestellt. Was von aussen beobachtbar ist, kann also lediglich auf Verstehen hinweisen.

Während ‚Verstehen‘ einen Prozess bezeichnet, fokussiert der Begriff ‚Verständnis‘ eher das Resultat des Prozesses. Da die Mechanismen, die hier beschrieben werden, alle der

¹⁴ Aus: C3ArBu: 1-2

¹⁵ Der Kontext ist folgender: Es handelt sich um den Anfang eines Gesprächs zwischen zwei Leuten vor einem Mikrophon. Bei Beginn der Aufnahme bat ich die beiden, sich gegenseitig ein wenig zu ihrer Herkunft, ihren Sprachkenntnissen, Essensvorlieben, usw. zu befragen. Arben führt das Thema also nicht selber ein und Burhanuddin konnte erwarten, dass diese Frage wahrscheinlich auftauchen würde.

Konstruktion von Verstehen gelten, werde ich mich in dieser Arbeit auf ‚Verstehen‘ beschränken. Zudem wird dadurch die konnotative Färbung von ‚Verständnis‘ ausgeklammert, die sich aus dem Ausdruck ‚Verständnis haben für jemand‘ ergibt. Analog zu ‚Verstehen‘ wird im folgenden auch von ‚Nicht-Verstehen‘ oder ‚Missverstehen‘ die Rede sein und nicht von ‚Nichtverständnis‘ oder ‚Missverständnis‘.

Die folgenden Abschnitte 4.1.1 und 4.1.2 dienen dazu, den Begriff ‚Verstehen‘ soweit zu umschreiben, dass damit eine sinnvolle Bestimmung der im Korpus auftretenden Verstehensschwierigkeiten möglich ist.

4.1.1 Sprechakttheoretische Definition und Erweiterung

Da ‚Definition‘ ursprünglich ‚Begrenzung‘ heisst, möchte ich das weite Feld der umgangssprachlichen Formulierung zuerst einengen und damit konkretisieren, um es später auszuweiten und der Fragestellung genauer anzupassen.

Nach der klassischen sprechhandlungstheoretischen Sichtweise von SEARLE heisst ‚Verstehen‘ das Erkennen der Bedeutung eines Sprechaktes, der einem gegenüber gebraucht wird (SEARLE 1969: 76). Verstehen ist aus Sicht der Hörerin eng mit dem Erkennen der Absichten des Sprechers verknüpft. (ebd.: 48). Dieses Sich-gewahr-werden der Bedeutung ist laut SEARLE für die Hörerin möglich, weil der Sprecher gewisse Regeln beachtet. Da diese Regeln beiden GesprächspartnerInnen zugänglich sind, bilden sie einen Teil des gemeinsamen (unterstellten) Wissens. Eine dieser Regeln ist ein gemeinsamer sprachlicher Kode oder die konventionelle Regelung, welche Umstände erfüllt sein müssen, damit ein bestimmter Sprechakt möglich und gültig wird. Damit zum Beispiel eine Aufforderung als solche wahrgenommen werden kann, muss sie eine zukünftige Handlung der Hörerin beschreiben, die diese auch in der Lage ist zu tun, etc. (ebd.:100).

Neuere Ansätze in der sprechhandlungstheoretischen Verständlichkeitsforschung gehen allerdings von einem weiteren Spektrum aus, das nicht nur die sprachliche Handlung und ihre innere Struktur, sondern auch die verschiedenen Arten von Zusammenhängen sprachlicher Handlungen umfasst. SCHÄFLEIN-ARMBRUSTER fasst dies unter dem Slogan zusammen, dass „Verstehen heisst, die Zusammenhänge zu sehen“ (1994: 497). So entwickelt er auf der Grundlage der Dialogtheorie von FRITZ (1994) eine Darstellung der verschiedenen Bereiche,

die für das Verstehen der Hörerin relevant sind und führt aus, welche Art Zusammenhänge im Slogan gemeint sind. Es fehlen allerdings Hinweise auf den soziokulturellen Aspekt der Kommunikation, der oft – und nicht nur zwischen Leuten aus verschiedenen Kulturen – zu Verstehensproblemen führt (s.a. GASS / VARONIS 1991: 131).

Im Kapitel zur „inneren Struktur von Handlungen“ lehnt sich SCHÄFLEIN-ARMBRUSTER an den Ansatz von SEARLE an, der eine Einteilung der sprachlichen Handlung in Illokution und Proposition vornimmt, wobei letztere wiederum in Referenz und Prädikation unterschieden wird. Verstehensprobleme treten beispielsweise bei der Referenz auf, weil die Hörerin dabei weitreichende Annahmen über das Wissen des Dialogpartners machen muss.

Aus zwei Gründen ist allerdings der Sprechhandlungstheoretische Ansatz zu ‚Verstehen‘ unvollständig:

1. Erstens – wie schon bei der Sprechakttheorie von SEARLE selbst – bleibt die gemeinsame Gesprächskonstruktion der interagierenden GesprächspartnerInnen im Hintergrund. Somit wird die Rolle und der Anteil der Hörerin zulasten des Sprechers (fast) völlig ausgeblendet. Wie die Analyse der Dialoge, bei denen Verstehensprobleme auftauchen, zeigen wird, ist aber die sequentielle Komponente sehr wichtig. Das heisst nichts anderes, als dass jeder Beitrag in einer Konversation vom Verhalten des jeweiligen Gesprächspartners abhängig ist. Dies scheint selbstverständlich, wird aber oft ausgeblendet, wie SCHEGLOFF in einem Aufsatz zum Einfluss von A-ha, Nicken u.ä. auf das Gegenüber zeigt (SCHEGLOFF 1981). Er kritisiert zu Beginn des Aufsatzes, dass die Auffassung von Diskurs als Monolog weit verbreitet ist. Hingegen gewähre die Sichtweise der Konversationsanalyse, dass dem Austauschcharakter einer Konversation die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt werde:

„The conversation analytic angle of inquiry does not let go of the fact that speech-exchange systems are involved, in which more than one participant is present and relevant to the talk, even when only one does any talking.“ (1981:72)

Dass die Kritik SCHEGLOFFS heute noch aktuell ist, belegt die etwas einseitige Sicht der Zusammenstellung von SCHÄFLEIN-ARMBRUSTER.

2. Der zweite kritische Aspekt am Sprechhandlungstheoretischen Ansatz betrifft die sogenannte ‚kommunikative Kompetenz‘ (HYMES 1972), die VARONIS / GASS – wie oben erwähnt – den soziokulturellen Teil nennen. Die kommunikative Kompetenz ist die Fähigkeit, in einer Situation angemessen auf die sprachlichen und kulturellen Komponenten reagieren zu können. Nach HYMES ist die Liste dieser Komponenten des Sprechens ziemlich lang und umfasst u.a. die äusseren Umstände wie Zeit und Ort, die psychologischen Definitionen der Situation, die Berücksichtigung aller TeilnehmerInnen und die Gesprächsnormen (z.B. wann unterbrochen werden darf) ebenso wie die Wahl des „Instruments“: also welche Sprache, welcher Dialekt oder welche Varietät gesprochen wird.¹⁶ Diese Erweiterung der Sichtweise ist wichtig, wenn man sich mit Verstehensproblemen beschäftigt, da alle diese Komponenten das Verhalten der Gesprächspartner beeinflussen. Wenn eine Chinesin als Reaktion auf eine persönliche Frage schweigt, muss das nicht mit fehlendem Verständnis der Frage zusammenhängen. Es ist durchaus möglich, dass es ihr auf Grund ihres kulturellen Hintergrunds unter den vorliegenden Umständen peinlich ist, darüber zu sprechen. (s. GÜNTNER 1993: 51).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass ‚Verstehen‘ von verschiedenen Parametern auch aussersprachlicher Natur abhängt. Das gemeinsame Wissen als Grundlage von ‚Verstehen‘ ist z.T. vorgegeben, wird zum anderen Teil aber erst im Gespräch selbst konstruiert. Dabei sind in der Analyse alle an einer Konversation Beteiligten zu berücksichtigen. ‚Verstehen‘ ist zudem nicht der einzige relevante Aspekt in einem Gespräch.

4.1.2 Verstehen, Nichtverstehen und Missverstehen.

Die drei Begriffe lassen sich schwerlich fassen, ohne dass sie in Zusammenhang zueinander gebracht werden. So muss man sich – nach ROST-ROTH – Verstehen und Nichtverstehen als

¹⁶ Die 16 sog. *components of speech* lassen sich nach HYMES etwas gruppieren und nach Beschilderung ordnen. Aus den Anfangsbuchstaben wie *act situation, participants*, etc. lässt sich das mnemotechnische Wort SPEAKING bilden (HYMES 1972:59).

ideelle Endpunkte eines Kontinuums denken, das viele Zwischenstadien aufweist (1994: 36).¹⁷

Sowohl ROST-ROTH (1994:37) wie auch FALKNER (1997) stimmen überein,

„dass es hundertprozentige Übereinstimmung von Gemeintem und Verstandenem zwischen zwei KommunikationspartnerInnen nicht gibt.“ (FALKNER 1997: 2; im Original fett)

Angesichts dieser Unsicherheiten sind empirische Untersuchungen sehr wertvoll, da sie anzeigen, wieweit die SprecherInnen in einer Konversation tatsächlich problematische Stellen akzeptieren und tolerieren und wo sie mit einer Reparatur eingreifen.¹⁸

Genauso lässt sich allerdings auch fragen, ob es umgekehrt ein absolutes Nichtverstehen geben kann. Ich denke, dass das selten der Fall ist, wenn zwei Personen die gegenseitige Aufmerksamkeit haben und bemerken, dass ein Kommunikationsversuch stattfindet. Der Sprecher wird immer etwas mitteilen wollen (was er meint) und die Hörerin wird immer etwas zu verstehen versuchen (was sie in dieser Situation erwartet oder erwarten kann). Damit meine ich nicht, dass man sich immer versteht, sondern dass ein vollständiges Nichtverstehen eher einer Vermeidung von Kommunikation, d.h. einem *non-engagement* im Sinne von GASS / VARONIS (1991: 123) entspricht. Ohne weiter auf die Frage einzugehen, verzichte ich jedoch auf Grund dieser terminologischen Unsicherheit auf eine Unterscheidung zwischen ‚teilweisem‘ und ‚vollständigem‘ Nichtverstehen, wie sie z.B. GASS / VARONIS (1991) vornehmen.¹⁹

Die HörerInnen reagieren auf Verstehensschwierigkeiten in einem Gespräch entweder mit einer offenen Reparatur, durch Vortäuschen von Normalität oder brechen das Gespräch ab. All diese drei Typen von Verhalten können Signale sein, dass Verstehensschwierigkeiten bestehen. Als grobe Bestimmung von ‚Verstehen‘ möchte ich daher für diese Untersuchung ‚reibungslöse Kommunikation‘ vorschlagen. Da die direkte Bestimmung von Verstehen oder Nichtverstehen der Analyse nicht zugänglich ist, ist man in der Analyse auf die Anzeichen

¹⁷ Ebenso die Oppositionen Verstehen – Missverstehen und erfolgreiche Kommunikation – Fehlkommunikation (ROST-ROTH 1994: 37).

¹⁸ Zum Konzept ‚Reparatur‘ s.a. Kap. 4.3.2; S. 42.

¹⁹ Leider fehlt in ihrem Artikel ein Beispiel für (komplettes) *non-understanding*.

von Verstehen oder Nichtverstehen angewiesen (s. nächstes Kapitel). Schlagwortartig lautet aber meine Definition folgendermassen: ‚Verstehen‘ ist die Abwesenheit von Anzeichen, dass nicht alles störungsfrei läuft. Auch dies ist nicht ganz richtig, wie FALKNER in seiner Studie zu Missverständnissen am Schluss bemerkt: Viele unaufgeklärte Missverständnisse gehen so als Verstehen durch, wenn sie nicht durch eine Analyse aufgedeckt werden (1997: 178).

Missverstehen steht zu Verstehen in einem ähnlichen Verhältnis wie Nichtverstehen: Auch hier kann man sich eine Skala von Zwischentönen denken, die zwischen den beiden Begriffen die Brücke schlägt. Von Missverstehen ist laut FALKNER dann die Rede, wenn das von dem Sprecher Gemeinte nicht mit dem von der Hörerin Verstandenen übereinstimmt (1997: 1). Missverstehen wird zum Missverständnis, wenn sich diese Tatsache im Lauf des Gesprächs herausstellt. Es ist aber ein methodisch unsicherer Punkt, in einem Gespräch ‚Missverstehen‘ zu diagnostizieren wenn es keine äusseren Anzeichen gibt. Der Hinweis auf ein Missverstehen obliegt naturgemäss dem Sprecher, der es tolerieren oder zu reparieren versuchen kann. Da das Gewicht dieser Studie aber eher auf dem Umgang der Hörerin mit Nicht-Verstehen liegt, nimmt die Untersuchung von Missverstehen hier einen untergeordneten Rang ein.

4.2 Verstehensschwierigkeiten

4.2.0 Die Untersuchung von Verstehensschwierigkeiten versus die Untersuchung von gelungener Verständigung

In der theoretischen Einleitung zu seiner Studie fordert HINNENKAMP die gleichberechtigte Behandlung in der Forschung von funktionierender und nicht-funktionierender Kommunikation:

[Eine Theorie der interkulturellen Kommunikation muss] "das Funktionieren bzw. die Bedingungen des Funktionierens der Kommunikation genauso untersuchen wie das Nicht-Funktionieren bzw. die Bedingungen des Nicht-Funktionierens." (1989: 55)

Die Bedingungen und das Funktionieren der erfolgreichen Verständigung sind genauso untersuchenswert und interessant wie die Bedingungen und das Funktionieren der

Verständigungsprobleme, wie es HINNENKAMP fordert. Hinter seinem Ansinnen steht die Beobachtung, dass in der Forschung – vor allem in der Untersuchung interkultureller Kommunikation – der Fokus auf den Verstehensproblemen liegt. Der Hauptgrund dafür ist u.a. die Tatsache, dass Verstehensprobleme deutlichere Konsequenzen auf ein Gespräch haben und somit klarer erkennbar sind. Gelungene Verständigung bleibt dagegen im Wesentlichen unmarkiert und nimmt in meinem Korpus in allen Gesprächen zwischen nicht-muttersprachlichen DeutschsprecherInnen den Grossteil des Raumes ein.²⁰

Die Begründung für die einseitige Bevorzugung der Untersuchung von schwieriger Verständigung liegt nicht nur in der besseren Verfügbarkeit von aussagekräftigen Stellen, sondern in der oft stillschweigenden Annahme, dass Verstehen und Nichtverstehen untrennbar miteinander verhängt sind, wie ROST-ROTH anmerkt: „Aussagen über das Nicht-Funktionieren von Kommunikation implizieren ja immer auch Aussagen über Bedingungen funktionierender Kommunikation“ (1994: 37). Dies ist im Prinzip richtig, dennoch stimme ich mit der impliziten Aussage im obengenannten Zitat von HINNENKAMP überein, dass das eine nicht die blosse Umkehrung des anderen ist. Die Untersuchung von Gesprächen zwischen Nicht-MuttersprachlerInnen bietet daher Gelegenheit, beide Seiten zu beleuchten: den Umgang der HörerInnen mit Verstehensproblemen (Kap. 6) und die Anstrengungen, die die SprecherInnen unternehmen, um das Verständnis daraufhin wieder herzustellen (Kap. 7).

Durch die enge Verflochtenheit der gegenseitigen Annahmen und die gegenseitige Abhängigkeit der Gesprächsbeiträge in einer Konversation treten Verstehensprobleme relativ häufig an die Oberfläche, wo sie sich im direkten Nachfragen oder in einer inkongruenten Fortsetzung äussern. Für die Analyse lässt sich deshalb vom Rauch auf ein Feuer schliessen, womit sich in Umkehrung der Definition von ‚Verstehen‘ in 4.1.2 sagen lässt: Verstehensschwierigkeiten sind erkennbar durch die Anwesenheit von Anzeichen, dass nicht alles rund läuft. Worin genau diese Anzeichen bestehen, ist das Thema des Kapitels 6.

²⁰ Eine Ausnahme bildet vielleicht das Gespräch zwischen Chang, Mehmet und Milaim (DZ3ChMeMi).

4.2.1 Ursachen von Verstehensschwierigkeiten

Die Klassifizierung und Beschreibung der vielen Ebenen des Verstehens, die im vorhergehenden Abschnitt erfolgt ist, dient vielen AutorInnen der Illustration der Vielschichtigkeit des Prozesses. Dieser Vielschichtigkeit des Verstehens entspricht es, dass Verstehensschwierigkeiten grundsätzlich auf jeder Ebene auftreten können. Die Verwobenheit der Ebenen unter sich (Sprechakte, Lexikon, Grammatik, kommunikative Kompetenz, etc.) erschwert zusätzlich die Aufgabe, eine bestimmte Ebene als ‚problematisch‘ zu isolieren. BREMER et. al. betrachten daher Verstehensprobleme als grundsätzlich „multi-causal“ (1993: 159). Die verschiedenen Ebenen folgen nicht aufeinander ab sondern laufen parallel nebeneinander. Es besteht also das Problem, die Ebenen sozusagen voneinander abzutrennen und durch eine Gewichtung der Ebenen eine Konstellation von Faktoren auszumachen. Die Identifikation solcher Konstellationen ist ein Desideratum, das bisher nicht erfüllt werden konnte. BREMER stellt denn auch fest, dass bei Nicht-MuttersprachlerInnen anfänglich verhältnismässig „globale“ Verstehensprobleme vorliegen, wie an der Hypothesenbildung der HörerInnen sichtbar werde (1996: 42).

Folgendes Beispiel soll verdeutlichen, wie schwierig es ist, bei einem Beispiel eine spezifische Ursache zu identifizieren.

Beispiel 2²¹ Florim (Kosovo-Albaner) und Suda (Tamilin)

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | Fl | (-) also: wo haben sie: (-) DEUTSCH gelernt; |
| 2 | Su | ä::h s hh (-) wie bitte? |
| 3 | Fl | wo ha ((räuspern)) haben sie die: DEUTSCH gelernt,
sprache, |
| 4 | Su | ä:h ik=mh sechs monat äh ä:hm bei kurs, (.)
lernen, |
| 5 | Fl | m=h, |

Dank der Nachfrage von Suda und der darauf folgenden Wiederholung von Florim lässt sich erkennen, dass ein Verstehensproblem vorliegt. Das Beispiel 2 lässt aber sonst keine weitergehenden Rückschlüsse auf die genaue Ursache der Schwierigkeit zu: Suda spezifiziert ihr Problem nicht näher und Florims Wiederholung seiner Frage in Turn 3 ist nahezu identisch

²¹ Aus: C2FlSu : 27-31

mit seiner ursprünglichen Äusserung. Nach Florims Wiederholung und der Paraphrasierung von ‚Deutsch‘ als ‚Sprache‘ scheint das Problem gelöst. Es ist jedoch höchst unwahrscheinlich, dass selbst eine schwache Deutschlernerin wie Suda den Zusammenhang zwischen ‚Deutsch‘ und ‚Sprache‘ nicht kennt. Die wirkliche Ursache tritt daher nicht an die Oberfläche.

An einigen Stellen im Korpus besteht der Redebeitrag der Hörerin in einer Nachfrage nach Zusatzinformation. Auch wenn die Hörerin eine Hypothese zu einem Problem hat, muss das nicht heissen, dass sie damit den ‚wahren‘ Grund für die Verstehensschwierigkeit kennt. Aus diesen Gründen spielt die Ursache der Verstehensprobleme in der vorliegenden Arbeit nur eine marginale Rolle.

4.2.2 Verstehensschwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation

Ein verhältnismässig grosser Teil der Forschung zum Thema interkulturelle Kommunikation untersucht spezifisch die Problematik der kulturellen Unterschiede im Sprachgebrauch. Damit sind Verstehensschwierigkeiten gemeint, die nicht (oder nicht nur) auf Schwächen in der Sprachkompetenz zurückgehen, sondern die das Feld der in der jeweiligen Sprechgemeinschaft geregelten Sprachverwendung betreffen. So notiert ROST-ROTH:

"Kennzeichnend für Untersuchungen aus dem Bereich der linguistischen Pragmatik ist, dass Verständigungsprobleme vorrangig auf kulturspezifische Wissensstrukturen zurückgeführt werden, die zu unterschiedlichen Erwartungen in Bezug auf die zu realisierenden Handlungsmuster in den jeweiligen Institutionen führen. Der Sprache selbst und in diesem Falle der jeweiligen deutschsprachigen Kompetenz, wird dabei weniger Bedeutung zugeschrieben." (1994: 28)

Der Forschung liegt meist die Annahme zugrunde, dass Verständigungsprobleme häufig da auftreten, wo die Interagierenden einander mittels Kontextualisierungshinweisen auf den der Situation zugrundeliegenden *activity type* hinweisen. Beispiele zeigen, dass in interkulturellen Kontaktsituationen solche Hinweise oft verloren gehen, da sie nicht immer explizit ausgedrückt werden. Als Beispiel mag hier ein Ausschnitt aus dem Post-Interview dienen, das ich mit den GesprächsteilnehmerInnen führte und ebenfalls auf Minidisc aufnahm:

Beispiel 3²² Burhanuddin (Afghane) und J.M.

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | JM | wieviele monate bist du in der schweiz; |
| 2 | Bu | ähm zwei jahre. |
| 3 | JM | (---) äm welche sprachen sprichst du; |
| 4 | Bu | ä:=afghanisch. |
| 5 | JM | <<aufzählende Intonation> afGHAnisch?> |
| 6 | Bu | =ja. (6.0) |
| 7 | JM | m: alle sprachen die du sprichst. |
| 8 | Bu | (--) AHA. m: |
| 9 | JM | englisch russisch |
| 10 | Bu | m: persisch- |

In der Annahme, dass Afghanisch nicht die einzige Sprache sei, die er spreche, wollte ich in Turn 5 mit der hoch ansteigenden Intonation anzeigen, dass ich ‚Afghanisch‘ nur als ersten Punkt in einer Liste von Aufzählungen betrachtete. Die eigentliche Botschaft bestand nur in dem Hinweis auf ‚unfertige Aufzählung‘, den Burhanuddin als einfaches Hörersignal nahm. Nach der für ein Gespräch langen Pause von 6 Sekunden wurde mir klar, dass wir uns missverstanden hatten und verbalisierte meine Aufforderung deutlicher. Gleichzeitig zeigt dieses Beispiel, dass verschiedene verdeckte Annahmen über das Schema einer Interviewsituation vorliegen. Ich erwartete von Burhanuddin eine komplette Auskunft über all seine Sprachkenntnisse, während Burhanuddin mit der Erwähnung einer Sprache die Frage beantwortet sah.

Das gegenseitige Aufzeigen, ob man (gerade) miteinander redet, wer (gerade) mit wem spricht, was man (gerade) tut, worüber man (gerade) miteinander spricht, sowie wie man zueinander steht, ist andauernd präsent (s. AUER 1986: 27). Diese Kontextualisierung beinhaltet Intonation – wie das Beispiel oben –, die Verwendung von fixen sprachlichen Formeln, (GUMPERZ 1982: 173-175) und Ähnliches. Eine Beschränkung auf den paraverbalen Teil wäre aber nach AUER (1986: 25) verkehrt. Als Kontextualisierungshinweis kann auch z.B. ein Lexem ‚Liberò‘ auf das Schema ‚Fussball‘ verweisen, ebenso wie alle Formen der Sprachverwendung Kontextualisierungsfunktionen übernehmen können.

²² Aus C7BuJo : 153 - 162

Gerade hier besteht ein wesentlicher Nachteil des Korpus darin, dass so viele verschiedene Nationalitäten an den Aufnahmen teilnahmen. Da die Kulturabhängigkeit solcher Kontextualisierungshinweise hinlänglich erwiesen ist, müssen für die Analyse die Gesprächsnormen der Teilnehmenden so weit wie möglich bekannt sein. BRINKER / SAGER verlangen denn auch:

„Analysiere nur die Gespräche, die du auf der Grundlage deines Alltagswissens (deiner alltagssprachlichen Kompetenz) auch selber zu führen in der Lage bist.“ (1996: 120)

Die Vielfalt der Muttersprachen und kulturellen Hintergründe erschwert hier aber das Aufzeigen der Normen und ihres kulturellen Kontextes sowie die Aufdeckung ihrer Anwendung und Konstruktion in der Konversation, da die Beherrschung aller zugrundeliegenden Sprachen und Gesprächsnormen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

4.3 Muster der Problembehandlung

4.3.0 Beispiel einer Problembehandlung

Da Verstehen grundsätzlich interaktiv hergestellt wird, ist auch die Behandlung von Verstehensproblemen die Angelegenheit beider GesprächspartnerInnen. Normalerweise folgt einem Nichtverstehen ein Austausch zwischen beiden GesprächspartnerInnen, der den unterbrochenen Gesprächsfluss wieder herstellt. Dass dies jedoch nur ein Idealbild ist, das nicht immer gleich auszusehen braucht, wird am Beispiel der Abbrüche im Korpus klar. Beim vorliegenden Korpus muss allerdings immer berücksichtigt werden, dass die Aufnahmen in einer eigentlichen Laborsituation stattfanden und die Anwesenden daher nicht eine unabhängige Motivation für das Gespräch hatten.

Das Gewicht liegt ausdrücklich bei ‚Behandlung‘, da für die Hörerin bei Nichtverstehen auch Wege offenstehen, die eine Klärung, d.h. weiterführende Behandlung des Problems, ausschliessen oder zumindest erschweren (s. Kap. 6.2, S. 64). Entschliesst sie sich für Ignorieren oder Abbrechen, nimmt die Problembehandlung von jenem Moment an einen anderen Verlauf. Ist umgekehrt die Signalisierung des Nichtverstehens deutlich genug, liegt

der Ball wieder beim Sprecher, der nun für eine Reformulierung oder Wiederholung seiner Äußerung zuständig ist. Darauf wiederum nimmt die Hörerin den Ball auf und zeigt damit, dass die Unterhaltung weitergehen kann, wenn nicht ein weiterer Zyklus der Verstehensnegotiation daran anschliesst. Dieses Kapitel konzentriert sich vorerst nur auf die interaktive Behandlung von Verstehensschwierigkeiten, wie sie in der obigen Beschreibung eines ‚Ballwechsels‘ illustriert wurde. Diese interaktive Behandlung ist die Grundlage für die meisten Modelle in der Literatur. Die anderen Möglichkeiten wie etwa ein abrupter Themawechsel werden speziell im Kapitel 6.2 behandelt. Die Beziehungen zwischen dieser Art von Problembehandlung und Reparaturen allgemein werden im Abschnitt 4.3.2 (S. 42) diskutiert.

Binahe alle Modelle, die diese sequenzielle Organisation berücksichtigen, basieren auf der Unterscheidung zwischen Anzeigen von Nichtverstehen (oder dem Initiieren einer Reparatur) und Ausführen der Reaktion hierauf. Folgendes Beispiel zeigt einen besonders häufigen Typus, der den oben skizzierten ‚klassischen‘ Verlauf nimmt. Shakhawan zeigt ein Verstehensproblem an, worauf Asim seine Frage teilweise reformuliert. Mit der Beantwortung der ursprünglichen Frage reagiert Shakhawan auf Asims Reformulierung und zeigt, dass das Gespräch weitergehen kann.

Beispiel 4²³ Asim (Montenegro-Albaner) und Shakhawan (Kurde)

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | As | ((...)) nur bleiben gehen so in tast ²⁴ - deutsch lernen () <<all>was machst nach haus?> |
| 2 | Sha | (---) was machen; |
| 3 | As | =in freizeit. |
| 4 | Sha | (--) ja das=e:h s:prechen=und LESEN und so. |

Das spezifische Muster dieses Beispiels wird im Abschnitt 4.3.3 diskutiert.

4.3.1 Einbindung in den Gesprächsverlauf

Häufig wird in der Literatur die Einbindung der Reparatur in den Gesprächsverlauf thematisiert, so von JEFFERSON (1972), später von VARONIS / GASS (1985) und GÜNTNER

²³ aus: C4AsSha:48-51

²⁴ TAST = „Tagesstruktur für junge Asylsuchende“, La cultura.

(1993). Allen gemeinsam ist die Beobachtung, dass die Reparatur sozusagen im Hauptgesprächsstrang ‚eingebettet‘ ist.

JEFFERSON spricht von ‚side sequence‘ oder von ‚subsidiary sequence‘ (1972: 309). Damit wird deutlich, dass die Nebensequenz eingeklammert wird und nicht denselben Status hat wie der Hauptstrang. Sie zeigt an einem Beispiel, dass die Sprechenden selbst die Klammer markieren. Dass sie sich wieder auf dem Hauptstrang befinden, zeigen die Sprechenden z.B. durch pronominale Referenz an, indem sie in einem Beispiel wieder ‚he‘ statt ‚you‘ verwenden (1972: 320). Gleichzeitig beobachtet sie, dass die Nebensequenzen – einmal abgeschlossen – im Gespräch nie wieder erwähnt werden, während andere Teile aus der Unterhaltung wieder benannt werden können, z.B. mit ‚als Al mit Ken Krach bekam‘.

„Once the side sequence is terminated, i.e. once the on-going sequence is successfully resumed, there is no recurrence of talk with reference to the side sequence. Once terminated, it is done with, once and for all.“ (1972: 324)

Obwohl die Signalisierung von Nichtverstehen oder die Korrektur von Missverstehen bei JEFFERSON einen grossen Raum einnimmt, umfasst ihre Untersuchung alle Arten von Nebensequenzen. VARONIS / GASS, die sich mit Gesprächen unter Nicht-MuttersprachlerInnen beschäftigten, grenzen ihre Untersuchung auf *non-understanding routines* ein (1985: 73). Die Nicht-MuttersprachlerInnen wenden diese Reparatur-Nebensequenzen an, um als GesprächspartnerInnen mit ihrem Gegenüber auf dem gleichen Stand zu bleiben (ebd.). Dies gilt m.E. auch für Unterhaltungen unter MuttersprachlerInnen.

Das Modell, das von VARONIS / GASS (1985) auf die Organisation der *non-understanding routines* angewandt wird, stammt aus der Computerliteratur (s. VARONIS / GASS 1985, Anm. 6) und vergleicht ein Gespräch mit einem bestimmten Datentyp, dem Stapel. Dabei werden Daten wie bei einem Zeitungsstapel aufeinandergetürmt, wobei immer nur das letzte Element entfernt werden kann. Das Hinzufügen eines Elements wird hierbei als *push* und das Entfernen eines Elements als *pop* bezeichnet (MÜLLER 1998: 99). Taucht nun in einem Gespräch eine Reparatur auf, so bewirkt sie einen temporären Stillstand im Verlauf. Die Hauptlinie ist nun für die Dauer der Klärung der Reparatur unterbrochen und kann erst weitergeführt werden, wenn die Reparatur abgeschlossen wird. Diese Einklammerung der Reparatur wird nun als *push* bezeichnet, während die Rückkehr zum Hauptstrang *pop* heisst.

Mit diesem Modell weisen die Autorinnen darauf hin, dass Nebensequenzen in sich weiter verschachtelt sein können, wenn darin weitere Verstehensschwierigkeiten auftreten. Diese Unter-Untersequenzen müssen prioritär behandelt werden, damit die sich ‚auftürmenden‘ Schwierigkeiten abgebaut werden können. Die Metapher stösst dort an ihre Grenzen, wo die Beziehungen zwischen den Ebenen beschrieben werden sollen: Die Reparaturen sind nicht monolithische Blöcke, sondern mit ihren Vorgängerebenen durch Auslöser und Indikator verbunden. Dies zeigt sich z. B. daran, dass ein einziger Auslöser mehrere Reparatursequenzen auslösen kann (ebd.: 80).

4.3.2 Verhältnis zum Konzept ‚Reparatur‘

Die hier vorgestellten interaktiven Behandlungsroutinen von Nichtverstehen stützen sich alle auf das Konzept der ‚Reparatur‘, das von SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS (1990, orig. 1977) in die Linguistik eingeführt wurde. Diese Behandlungsroutinen bilden allerdings innerhalb des Reparaturmodells nur eine kleine Untergruppe. Dennoch ist der Ansatz von SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS für das Verständnis von Verstehensschwierigkeiten von zentraler Bedeutung, weshalb er hier kurz vorgestellt wird.

Das Modell, das die AutorInnengruppe in dem klassischen Artikel „The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation“ entwickelt, soll die Mechanismen beschreiben, mittels derer die SprecherInnen mit problematischen Stellen umgehen. Die genaue Beobachtung der Phänomene führt sie dazu, den ursprünglichen Terminus ‚Korrektur‘ durch den allgemeineren der ‚Reparatur‘ zu ersetzen und die Korrekturen darin als Unterkategorie einzuordnen.²⁵ Die SprecherInnen selbst entscheiden, ob eine Äusserung oder ein Element einer Äusserung in einem Gespräch als Fehler, d.h. als ‚reparaturwürdig‘ (*repairable* oder *trouble source*, ebd.: 33) einschätzen. Weder ist aber jede Äusserung, die als ‚Störungsquelle‘ repariert wird, aus Sicht der Analysierenden ein Fehler, noch wird jeder Fehler in einem Gespräch automatisch repariert (ebd.: 33).

²⁵ Allerdings sind die terminologischen Unsicherheiten damit noch nicht beseitigt. Der Terminus ‚Reparatur‘ impliziert nämlich fast so stark wie die ursprüngliche ‚Korrektur‘, dass etwas Falsches durch etwas Richtiges ersetzt wird. Dies ist aber nicht einmal aus der Perspektive der Sprechenden so. Zu weiterer Kritik am Terminus ‚Reparatur‘ siehe BREMER 1997: 25.

SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS heben bei der Analyse zwei Faktoren besonders hervor: a) Die Unterscheidung zwischen selbstinitiiert und fremdinitiiert Reparatur und b) bei der Ausführung die Unterscheidung zwischen Selbstreparatur und Fremdreparatur. Selbstinitiiert bedeutet, dass der Anstoss von Sprecher A kommt, während bei der Fremdinitiiierung die Aufforderung dazu von Sprecher B ausgeht.

Typische Fremdinitiiierungen sind z.B. Nachfragen. Durch die Kombination beider Faktoren erhält man eine 2 x 2 – Tabelle (modifiziert aus FRISCHHERZ 1997: 121):

	<i>Selbstreparatur</i>	<i>Fremdreparatur</i>
<i>Selbstinitiiierung</i>	Selbstinitiierte Selbstreparatur	Bitte um Ausdruckshilfe – Fremdreparatur
<i>Fremdinitiiierung</i>	Nachfragen – Selbstreparatur	Fremdinitiierte Fremdreparatur

Tabelle 4: Reparaturen

Die AutorInnen versuchen nun aufzuzeigen, dass diese drei Möglichkeiten (die schattierte kommt in ihrem Artikel nicht vor) in einer geordneten Beziehung zueinander stehen und somit einander nicht in die Quere kommen können. Jeder dieser Reparaturtypen hat seinen festen Platz in einer Abfolge und wirkt von dort aus als Möglichkeit, die zwar nicht umgesetzt werden muss, aber von den Sprechenden stets in Betracht gezogen wird.

Die Abfolge sieht folgendermassen aus (modifiziert nach LEVINSON 1990: 339):

1. *Gelegenheit*: Eigener Redebeitrag. Platz für selbstinitiierte Selbstreparatur.
2. *Gelegenheit*: Übergang zwischen eigenem und nächstem Redebeitrag. Platz für selbstinitiierte Selbstreparatur.
3. *Gelegenheit*: Nächster Redebeitrag. Platz für fremdinitiierte Selbstreparatur.
4. *Gelegenheit*: Nächster Redebeitrag. Platz für fremdinitiierte Fremdreparatur.

Die Stärke dieses Ansatzes ist es wahrscheinlich, durch dieses einfache Modell die plausible Hypothese aufstellen zu können, dass vor der Fremdkorrektur dreimal die Gelegenheit zur Selbstkorrektur gegeben ist, selbst wenn die Initiative dazu vom Gesprächspartner ausgeht.

Dies erklärt nochmals den Titel des Aufsatzes, der auf die „Präferenz zur Selbstkorrektur“ hinweist.

Es wird vom AutorInnenteam ausdrücklich erwähnt, dass dieses Präferenzsystem nicht unversell gültig ist, sondern die Beziehungen ausdrückt, die zwischen Gleichgestellten (weissen NordamerikanerInnen, J.M.) gelten, die darum bemüht sind, das Gesicht des Gegenübers zu wahren. Die Bereitschaft zur Fremdkorrektur kann sich signifikant erhöhen, wenn an dem Gespräch jemand teilnimmt, der „not yet competent in some domain“ ist (SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS 1990: 54).

Der prototypische Fall der Problembehandlung bei Verstehensschwierigkeiten zwischen Menschen, die nicht dieselbe Muttersprache haben, ist indes nur einer der vier oben genannten theoretischen Fälle (s. Tabelle 4). Da die Störungsquelle („das Problem“) bei Verstehensschwierigkeiten nur im Nachhinein erkennbar ist, kann es keine Selbstreparatur im selben Redebeitrag geben.²⁶ Der Sprecher ist auf die – positive oder problematisierende – Rückmeldung der Hörerin angewiesen, um die Verständlichkeit seiner Äusserung beurteilen zu können. Aus der Tabelle 4 bleibt somit vor allem der Fall links unten übrig: die fremdinitiierte Selbstreparatur, die sich in der Sequenz Nachfragen – Selbstreparatur äussert. Durch die faktische Reduktion der vier Möglichkeiten auf eine einzige geht naturgemäss die Explanationskraft der regelgeleiteten Organisation verloren. Die Studien, die sich mit der interaktiven Problembehandlung von Verstehensproblemen beschäftigen, orientieren sich denn auch nur am Schema der Abfolge von Sprecher – Hörerin, ohne auf die modelltheoretische Beziehung von Selbst- zu Fremdreparaturen weiter einzugehen.

4.3.3 Eine typische Konstellation der Problembehandlung

Zur besseren Illustration zitiere ich noch einmal das Beispiel aus 4.3.0 und kommentiere es in den Termini, die in der Literatur dafür vorgeschlagen werden.

²⁶ Natürlich sind Selbstreparaturen im eigenen Turn immer möglich. Schwartz weist z.B. darauf hin, dass Selbstreparaturen bei Nicht-MuttersprachlerInnen Ausdruck der Bemühungen sein können, „potentielle Störquellen einzurahmen und neu zu formulieren“ (1980:141; Übers. J.M.). Ihre Annahme hingegen, dass jede Reorganisation mittels selbstinitiiertter Selbstkorrektur darauf abzielt, mögliche Verstehensprobleme vorwegzunehmen, ist unzureichend. Eine Selbstkorrektur im selben Turn kann Ursachen haben, die nicht auf eine Prävention eines Verstehensproblem zurückzuführen sind.

Beispiel 5²⁷ Asim (Montenegro-Albaner) und Shakhawan (Kurde)

- T** 1 As ((...)) nur bleiben gehen so in tast²⁸- deutsch lernen () <<all>was machst nach haus?>
- I** 2 Sha (---) was machen;
- R** 3 As =in freizeit.
- RR** 4 Sha (--) ja das=e:h s:prechen=und LESEN und so.

Für die Analyse dieser vier Turns schlagen VARONIS / GASS (1985) in ihrem Artikel folgendes Modell vor: Den problemauslösenden Turn 1 nennen sie *trigger* („Auslöser“). Darauf folgt der *indicator* („Anzeiger“) in Turn 2, die *response* („Antwort“) und schliesslich die *reaction to the response* („Reaktion auf die Antwort“). *Indicator*, *response* und die *reaction to the response* fassen sie unter dem Begriff *resolution* („Auflösung“) zusammen.

Redebeitrag 4 – die Reaktion auf die Antwort – kann auch nur eine kleine Bestätigung der Antwort enthalten („aha“, „ok“, etc.), worauf der ursprüngliche Sprecher weiterfährt. Hier im Beispiel ist hingegen die RR mit dem folgenden Beitrag von Shakhawan in der Beantwortung der Frage nach der Freizeit verschmolzen.

Die Benennung der verschiedenen Teile des Musters ist bei verschiedenen AutorInnen verschieden, aber bei allen Modellen ist der Einfluss des Konzepts der Reparatur in grösserem oder geringerem Masse deutlich, weshalb in der folgenden Aufstellung auch die Terminologie von SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS (1990; orig. 1977) noch einmal wiederholt wird.

SCHEGLOFF et al. (1990)	SCHWARTZ (1980)	VARONIS / GASS (1985)	GÜNTNER (1993)	BREMER (1997)	FRISCHHERZ (1997)
trouble source, repairable	trouble source	trigger (T)	Problemäusserung	Bezugsäusserung	Störung
initiation	initiation	indicator (I)	Aufforderung zur Klarifikation	Problemmanifstation (PM)	Initiierung
repair	repair	response (R)	Durchführung der Reparatur / Klarifikation	Reaktion auf die PM	Durchführung

²⁷ aus: C4AsSha:48-51

²⁸ TAST = „Tagesstruktur für junge Asylsuchende“, La cultura.

		reaction to the response (RR)	Ratifizierung der Klarifikation	Aufnehmen der Bearbeitung	Bestätigung
			Fortsetzung der Hauptaktivität		

Tabelle 5. Vergleich der Terminologie zur Behandlung von Verstehensproblemen

Obwohl die Terminologie sich – wie aus der Tabelle deutlich ersichtlich wird – stark ähnelt, möchte ich mich im Folgenden an die Vorschläge von VARONIS / GASS anlehnen, da ihr Modell der Behandlung von Verstehensproblemen mir am meisten ausgearbeitet scheint.

Der *trigger* oder die *trouble source* ist grundsätzlich anderer Natur als die übrigen Teile des Musters. Jeder der Redebeiträge – *indicator*, *response* oder die *reaction to the response* – ist selbst wieder eine potentielle Störquelle. Durch diese rekursive Struktur entstehen die eingebetteten Problembehandlungen, die vor allem VARONIS / GASS (1985) behandeln. Diese Rückbezüglichkeit wird an folgendem abgewandelten Modell von VARONIS / GASS deutlich:

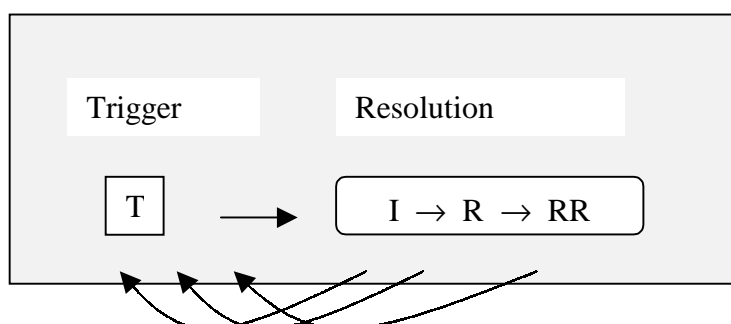


Abbildung 2 Modell für Nichtverstehen modifiziert nach VARONIS / GASS (1985:74)

Es ist allerdings auffallend, dass ineinander verschachtelte Seitensequenzen im vorliegenden Korpus unter den Asylsuchenden nicht auftauchen. Der Grund dafür ist schwer ermittelbar, liegt aber schwerlich an der Sprachbeherrschung der Teilnehmenden, da sich hier keine Unterschiede zwischen besseren und schwächeren DeutschsprecherInnen ergeben. Möglicherweise spielt aber der persönliche Hintergrund der Teilnehmenden eine Rolle, da z.B. VARONIS und GASS (1985) SprachstudentInnen aufnahmen, die alle in den USA einen Sprachaufenthalt machten und am Erlernen der Kommunikationssprache sehr interessiert

waren. Es ist denkbar, dass einzelne längere Reparatursequenzen, die sich um Wortbedeutungen drehen, auf diesen Hintergrund zurückzuführen sind.

4.3.4 Ausgestaltung der Redebeiträge

Das Modell soll allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei der *resolution*, d.h. bei der aktuellen Aushandlung des Problems, die GesprächspartnerInnen beträchtliche Wahlmöglichkeiten haben. So stehen den HörerInnen, die einen Trigger nicht verstanden haben, mehrere Wege offen, das Verstehensproblem anzuzeigen. Die verschiedenen Ausgestaltungen dieser Aufgabe werden im Kapitel 6 ausführlich behandelt. Ähnliches gilt für die Klarifizierungsstrategien der SprecherInnen bei der *response*, die sich keineswegs nur auf eine kurze Paraphrase des vermeintlich schweren Wortes beschränken muss. Für die Darstellung von Sprecherstrategien ist das Kapitel 7 reserviert.

5 Kriterien der Klassifikation von Indikatoren

5.1 Expliztheit

Wie in Kapitel 4 bemerkt, stehen den HörerInnen bei Verstehensschwierigkeiten verschiedene Wege offen, wie sie explizit oder implizit, verbal oder non-verbal, ihr Problem anzeigen können. Wie sehr die Wahl dabei von bewusster Entscheidung beeinflusst wird, lässt sich – wie auch bei den (produktiven) Kommunikationsstrategien – nicht mit Sicherheit sagen. Tatsache ist hingegen, dass die Mittel ziemlich vielfältig sind.

Eine Klassifizierung der Möglichkeiten Verstehensschwierigkeiten zu äussern, steht vor dem Problem, dass die verwendeten Kategorien flexibel und beobachtbar sein sollten. Obwohl der Ansatz vorerst nur deskriptiv ist, soll er doch als Basis für spätere Erklärungsversuche dienen. Trotz der Flexibilität muss eine solche Klassifikation aber Kriterien einführen, an denen die Beispiele gemessen werden können. Als Massstab, der noch nicht zu sehr interpretiert und gleichzeitig beobachtbar ist, ist daher der Grad der Expliztheit des Indikators angemessen. Ein geeignetes Merkmal für eine Klassifizierung ist also, wie ausdrücklich das Problem angegangen wird.

Der grösste Grad an Expliztheit ist dann erreicht, wenn das Problem metasprachlich thematisiert wird. Mit der Thematisierung und der expliziten Formulierung des Problems ist auch ein hoher Grad an Eindeutigkeit erreicht. Die Andeutungen, dass Nichtverstehen stattfindet, werden daher immer mehrdeutiger, je impliziter sie werden. Ein plötzlicher Themawechsel kann auf Nichtverstehen hindeuten, hat möglicherweise aber auch Motivationen, die sich aus dem Thema ergeben.

Auf meine Fragestellung bezogen bedeutet das, dass je konkreter, deutlicher, eindeutiger und thematisierender daher die Indikatoren für Nichtverstehen sind, sie umso expliziter wirken. Je undeutlicher, mehrdeutiger und beiläufiger sie hingegen sind, als desto impliziter werden die Beispiele eingestuft.

5.2 Andere Kriterien

Neben der Explizitheit sind andere Kriterien denkbar, an denen die Beispiele gemessen werden können.

Spezifikation des Verstehensproblems. BREMER unterscheidet z.B. in erster Linie Verstehensprobleme, die „spezifisch angezeigt“ werden von „unspezifischen Formen der Problemmanifestation“ (1997: 73). Damit illustriert sie die Annahme, dass die HörerInnen ihre Gesprächspartner über die Art (die „Kategorie“) des Verstehensproblems informieren wollen. Prototypisches Beispiel hierfür sind Nachfragen, die ein spezielles Wort fokussieren. In ihrem Korpus werden diese mittels Wiederholung des fraglichen Wortes plus Frageintonation verbalisiert. Vgl. folgendes Beispiel aus BREMER (1997: 74)²⁹:

Beispiel 6 Herr M. (Italiener) und Herr N. (Deutscher)

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | N | ((...)) und dann hier das anliegen also sie wollen |
| 2 | M | anli:gän? |
| 3 | N | anliegen. Das ist ihr WUNSCH. |
| 4 | M | aja=ja. |

Solche Fälle scheinen wegen der speziellen Stellung, die sie in BREMERS Studie einnehmen, in ihrem Korpus besonders häufig zu sein. Auffällig ist hingegen, dass ein solcher Fall in meinem Korpus nur ein einziges Mal auftritt! Das Beispiel sowie die spezifischen Umstände dazu werden Ende des Abschnitts 6.1.1 (S. 53) vorgestellt.

Über die Ursachen dieses Ungleichgewichts kann nur spekuliert werden. Allerdings sind die Voraussetzungen bei den beiden Korpora nicht gleich: Das Korpus des ESF-Projekts, auf das sich BREMER stützt, beinhaltet nur Konstellationen von Nicht-MuttersprachlerInnen-MuttersprachlerInnen,³⁰ während im vorliegenden Fall nur Nicht-MuttersprachlerInnen miteinander kommunizieren. Auch fehlt in meinem Fall ein allfälliges Machtgefälle, das durch eine Institution entstehen kann. Die GesprächsteilnehmerInnen, von meiner Person abgesehen, sind gleichwertige PartnerInnen, die sich als AsylbewerberInnen in der selben

²⁹ Aus Gründen der Vereinheitlichung passe ich Beispiele aus fremden Datenbeständen in der Transkription den GAT-Normen und in der Darstellung den übrigen Stellen aus meinem eigenen Korpus an.

³⁰ Ähnliches gilt für GÜNTNER (1993), in deren Korpus ebenfalls recht häufig spezifische Fragen gestellt werden und wo ebenfalls Gespräche zwischen NMS – MS untersucht werden.

Situation befinden. Im Allgemeinen sind auch andere Methoden der Problemspezifizierung in meinem Korpus eher schlecht vertreten, so dass diese Unterscheidung in meinem Fall als Hauptkriterium nicht sehr aussagekräftig ist.

Einbezug des Gesprächspartners. Neben der Frage, wie sehr die Hörerin mit dem Indikator das spezifische Verstehensproblem zu identifizieren vermag, steht das Interesse, wie sehr sie den Gesprächspartner einbezieht. So stehen Sprechakttypen, die eine Reaktion des Sprechers erfordern – z.B. Nachfragen –, anderen Sprechhandlungen gegenüber, die das Verstehensproblem zu überspielen versuchen oder die das Gegenüber nicht in den Klärungsprozess einbeziehen. Dadurch wird eine Einmischung, das heisst ein Reagieren des Sprechers, zwar bei weitem nicht ausgeschlossen, ist aber unwahrscheinlicher. Eine strikte Kategorisierung nach diesem Kriterium gestaltet sich eher schwierig, da die Gegebenheiten für eine Reaktion des Sprechers unterschiedlich gut beobachtbar sind. Von dem klaren Fall der direkten Frage abgesehen, gestalten sich u.a. Äusserungen des Typs ‚nicht verstanden‘ schwierig: Es ist allgemein ersichtlich, dass für den Sprecher die Verpflichtung, das ‚nicht Verstandene‘ noch einmal neu zu sagen, ziemlich stark ist. Niemand kann sich dieser Forderung nach gleichem Wissensstand entziehen – was im Übrigen auch deutlich aus den Daten hervorgeht. Dennoch ist die Aufforderung zur Klarifikation nur implizit vorhanden. Noch schwieriger wird es, wenn die Hörerin in ihrem Redeschritt ein zentrales Element aus dem vorhergehenden Turn des Sprechers wiederholt. Der Klarifizierungsversuch des Sprechers leitet sich dann nur mehr aus der Einschätzung ab, ob ein Weiterführen der Kommunikation eventuell problematisch ist. Der Sprecher könnte diesen Indikator verhältnismässig leicht übergehen, ohne dass die Hörerin einen Anspruch auf eine Erklärung daraus ableiten kann.

Diese drei Klassifikationskriterien, d.i. Explizitheit, Spezifizierung des Problems und Einbezug des Gesprächspartners, überschneiden sich teilweise. So bedingen sich Explizitheit und Einbezug des Gesprächspartners gegenseitig. Dies führt dazu, dass Beispiele, wo zusammen mit einer hohen Explizitheit auch ein starker Einbezug des Gegenübers deutlich wird, ziemlich häufig sind. Umgekehrt lässt sich kein einziger Fall finden, wo das Problem sehr versteckt angedeutet wird, aber trotzdem mittels Fragen interaktiv gelöst werden soll.

Die drei Achsen stehen deshalb nicht in einem komplementären, sondern in einem Einschliessungsverhältnis. In gewisser Weise scheint die Explizitheit die Voraussetzung für die beiden anderen zu sein, weshalb sie hier als Hauptkriterium den Vorzug erhält.

Bei den impliziten Indikatoren habe ich noch eine weitere Unterscheidung eingeführt, nämlich, ob das Gespräch nach der Verstehenschwierigkeit im gleichen Stil weitergeführt wird, oder ob es zu einem Abbruch kommt.

5.3 Klassifikation der Indikatoren von Nichtverstehen

Zunächst nehme ich eine grobe Unterteilung vor, die explizite und implizite Anzeiger von Nichtverstehen unterscheidet. BREMER et al. (1993: 168) nennen den expliziten Teil „indications of non-understanding“, den impliziten Teil hingegen „symptoms of non-understanding“. Ich benutze dafür die Termini ‚explizite Anzeiger‘ und ‚implizite Anzeiger‘, respektive ‚explizite Indikatoren‘ und ‚implizite Indikatoren‘. Bei den impliziten Anzeigern unterscheide ich zusätzlich zwischen ‚Ignorieren‘ und ‚Abbrechen‘. Anders als BREMER et al. finde ich einen Antagonismus zwischen ‚absichtlichen Indikatoren‘ und ‚unbewussten Symptomen‘ nicht angebracht. Ich wende den Begriff ‚Indikator‘ auf alle – explizite wie implizite – Anzeiger von Nicht-Verstehen an und betrachte ‚Indikator‘ als mit ‚Anzeiger‘ synonym.

	<i>Gruppe</i>	<i>Kategorie</i>
Explizite Anzeiger		a Signalisation von Nichtverstehen
		b Erfragen von Zusatzinformation
		c Wiederholung eines zentralen Elements
Implizite Anzeiger	Ignorieren	d Zustimmung trotz teilweisem Nichtverstehen
		e Ignorieren und 'normal' weiterfahren – Missverständnis in Kauf nehmen
	Abbrechen	f Themawechsel
		g Lachen
		h Abbruch

Tabelle 7 Indikatoren von Nichtverstehen

Implizite Anzeiger („Symptome“) können nach BREMER et al. mehrere Ursachen haben: Entweder weisen die HörerInnen indirekt auf ihr Verstehensproblem hin, oder die SprecherInnen schliessen von der Antwort auf ein Nichtverstehen:

„Symptoms of NU [=non-understanding; J.M.] are of two types: either the learners convey indirectly that they have an understanding problem or the TLS [=target language speaker; J.M.] infers from the learner’s response that there is a NU.“ (1993: 168)

Ich denke jedoch nicht, dass diese Unterscheidung sinnvoll ist. Ein Schlussprozess seitens des Sprechers ist bei impliziten, mehrdeutigen Symptomen immer notwendig, hängt also nicht davon ab, wie sehr die Hörerin das ursprünglich im Sinn hatte. Eine interessante Frage ist hingegen, wie sehr die Hörerin dem Sprecher indirekt zu verstehen geben möchte, dass er sich ihrem Wissensstand anpassen solle.³¹ Dies bedeutet eine subtile Art, durch Verletzung der Konversationsmaxime der Relevanz (nach GRICE 1979: 249) eine Reparatur zu initiieren, ohne explizit um eine Klärung zu bitten. Aus Sicht der Analyse ist jedoch die Absicht ohne deutliche weitere Informationen nicht klar zu bestimmen, weshalb diese Unterscheidung hier wegfällt.

Im nächsten Kapitel werden nun die acht Kategorien (a-h in der Tabelle 7) im Einzelnen mit dazugehörigen Beispielen dargestellt und diskutiert.

³¹ Je nach Weite des Kommunikationsbegriffs verwischen sich die Grenzen zwischen absichtlicher Kommunikations*intention* nach GRICE und blossem Verhalten: Dann nämlich, wenn jedes Verhalten zugleich auch Kommunikation ist. So kommt der berühmte Schluss zustande, wonach man nicht nicht kommunizieren kann (nach WATZLAWICK 1974: 51).

6 Wie zeigen die HörerInnen Verstehensprobleme an?

Dieses Kapitel konkretisiert anhand von Beispielen das Modell aus Kap. 5, wo insgesamt acht Indikatoren von Nicht-Verstehen klassifiziert wurden. Abschnitt 6.1 widmet sich dabei den expliziten Anzeigern, während der Abschnitt 6.2 für implizite Anzeiger reserviert ist.

6.1 Explizite Anzeige

6.1.1 Signalisierung von Nichtverstehen

Unter ‚Signalisierung von Nichtverstehen‘ verstehe ich diejenigen Stellen, wo die Hörerinnen explizit mittels Nachfragen dem Sprecher signalisieren, dass sie nicht verstanden haben. Diese Klasse ist zusammen mit der Kategorie ‚Erfragen von Zusatzinformationen‘ (6.1.2) die grösste im Korpus. Häufigstes sprachliches Mittel ist hierbei ‚was?‘. In dieser Kategorie befinden sich auch die Ausdrücke, die das Verstehensproblem metasprachlich benennen.

Fragewörter und Partikel

Die grosse Mehrheit der kurzen Fragewörter benennen das Problem nur sehr unspezifisch. Dies bewirkt oft von Seiten des Sprechers eine Reformulierung oder Wiederholung des ganzen vorherigen Redebeitrags, wo der Trigger vorkam. Es sind also ‚globale‘ Rückweisungen an den Sprecher. Die Hypothesen des Sprechers werden nicht geleitet, weshalb er sich auf mehrere Fälle einstellen muss. Dies wird u.a. an folgendem Beispiel deutlich:

Beispiel 7³² Diaby (Sierra Leone), Avevy (Äthiopien)

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | D | mh= how is it etopia |
| 2 | A | häh? |
| 3 | D | how is it you are born in country. etopia is okey? |
| 4 | A | etiopia=now, etiopia situation now is=e:h |

³² Aus DZ1DiAv: 76 – 79.

Auf das unbestimmte ‚häh?‘ teilt Diaby seine Antwort in zwei Teile auf: In eine Paraphrase von ‚etopia‘ als ‚Land, in dem du geboren bist‘ und in eine Umformulierung von ‚how is x‘ als ‚x is okey?‘. Er nimmt an, dass beide Teile potentiell Verstehensschwierigkeiten bereiten können. In anderen Fällen hingegen stellen die Sprecher auch bei komplexeren Bezugsäusserungen gezielte und konkrete Hypothesen über den Ursprung des Verstehensproblems auf.

Schon an anderer Stelle wurde bemerkt (5.2, S. 49), dass im gesamten Korpus der Reparaturen nur ein Beispiel auftritt, wo spezifisch nach einem Element gefragt wird. Dies geschieht allerdings unter etwas besonderen Umständen, die im Anschluss an das Beispiel ausführlich besprochen werden sollen.

Beispiel 8³³ Lawin (irakischer Kurde) und Taytu (Äthiopierin)

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | La | du ins (.) andere seite. UNTEN klasse. das (hier) fünfzig, muss gehen in: zwei jahre (). |
| 2 | Ta | wi(ll/r)st du nicht schnupper machen. |
| 3 | La | (2.0) öh. <<p> was schnupper > |
| 4 | Ta | ähm. (--) beispiel diese kurs machen du willst nicht; deine land. |
| 5 | La | (2.5) äh. du kann NICHT (.) in zwölfte klasse gehen, beispiel ich liebe ARZ college. ich kann !NICHT! gehen. warum m=meine zahl beispiel siebzig. ((...)) |

Kurz vor der unvermittelten Frage von Taytu ‚willst du nicht schnupper machen?‘ hatte Lawin verhältnismässig ausführlich vom Universitätssystem im Irak erzählt: Je nach Note bei der Mittelschulprüfung haben die StudentInnen Zugang zu einem Arztstudium (neunzig Punkte) oder nur zu einem Ingenieursstudium (siebzig Punkte). Obwohl also Ausbildung das Thema ist, kommt die Frage nach einer Schnupperlehre, wie es der TAST-Kurs für Asylsuchende ist, völlig am falschen Ort. Lawin fragt vielleicht daher nicht so sehr nach der Bedeutung des Lexems ‚schnupper‘, sondern vielmehr nach dem Zusammenhang mit dem aktuellen Thema

³³ Aus C5TaLa: 223 – 227.

‚Universität im Irak‘. Diese These wird dadurch etwas gestützt, dass Lawin in Turn 5 nach einer kurzen Pause weiterfährt, ohne auf den Einwurf von Taytu Bezug zu nehmen.

Der thematische Bruch, den Taytu mit ihrer Frage begeht, könnte seinerseits auf ein Verstehensproblem hindeuten. Durch den abrupten Wechsel versucht sie eventuell, das Thema zu kontrollieren (s. a. Kap. 6.2.3, S. 68 – Themenwechsel).

Trotz der Kürze der ‚minimal questions‘ aus dem ersten Beispiel (‚häh?‘, ‚was?‘), wie sie bei BREMER et al. (1993: 169) genannt werden, binden sie den Gesprächspartner stark in die Reparatursequenz ein. Wie stark die Engagierung des Gegenübers auf diese Weise ist, lässt sich daran ablesen, dass sich dieser Forderung nach Erklärung fast niemand entziehen konnte. Die siebzehn Fälle in meinem Korpus enthalten nur eine Situation, in denen einer Signalisation von Nichtverstehen keine Klärung von Seiten des Sprechers erfolgte.³⁴

Da die Fragen trotz der Kürze des Wortmaterials ihre Funktion weitestgehend erfüllten – nämlich die, das Gegenüber zu einer Präzisierung oder Erklärung aufzufordern – lässt sich schliessen, dass die Signalisationen von Nichtverstehen so angemessen und ausreichend formuliert waren. Dies lässt sich vielleicht daraus erklären, dass Verstehenskontrolle, Verstehenssicherung und der Umgang mit Verstehensproblemen Mechanismen sind, die sie als Deutschlernende in der Schweiz verhältnismässig schnell zu lernen gezwungen waren. Ausserdem spielt sicherlich das Bewusstsein mit, dass es sich im vorliegenden Fall um eine Konversation unter Nicht-MuttersprachlerInnen handelte und bei solchen Situationen Verstehensprobleme gehäuft auftreten. Da es sich bei Nicht-Verstehen in jedem Sprachumfeld um eine Standardsituation handelt, sind die Kontextualisierungshinweise, die auf das Schema ‚Verstehensproblem‘ verweisen, auch unter SprecherInnen sehr verschiedener Muttersprache wirksam.

Am folgenden Beispiel wird deutlich, dass die verschiedenen Signale, z.B. ‚was?‘, oder das metasprachliche ‚Nicht verstanden‘ funktionell gleichwertig sind, da sie im gleichen Kontext eine ähnliche Reparatursequenz auslösen:

³⁴ C9MzSha : 54 – 59.

Metasprachliche Signalisierung

Die Möglichkeit der metasprachlichen Formulierung wird von den Asylsuchenden sehr wenig genutzt. Insgesamt tauchen nur zwei entsprechende Stellen auf. Die verschiedenen Signalisierungen von Nichtverstehen, ob metasprachlich oder mittels kleiner Fragewörter, sind aber funktionell gleichwertig. Im folgenden Kontext lösen beide Formen eine ähnliche Reparatursequenz aus:

Beispiel 9³⁵ Shakhawan (Kurdistan), Asim (Montenegro-Albaner)

- 1 As was für religion HAST du;
 2 Sha was?
 3 As was für RELIGION hast du; (--) rel'idjion=äh
 4 Sha (-) NICH verstanden.
 5 As mosle:m- Katholi:sch- [(orthodox)i:sch-]
 6 Sha JA
 ich bin muslim.
 7 As ^muslim;
 8 Sha =ja

Die metasprachliche Formulierung beim zweiten Anzeigen des Verstehensproblems geht eventuell auf zwei Ursachen zurück: Dem Bedürfnis nach Variierung des Indikators sowie der emphatischeren Zurückweisung des ersten Erklärungsversuchs von Asim.

Sprachliche Mittel zur Signalisation von Nichtverstehen

Die Bandbreite zur direkten Signalisierung von Nichtverstehen ist verhältnismässig breit und ausgeglichen. Das deutliche 'Nicht verstanden' nimmt nur wenig Raum ein, während die kurzen Fragewörter in der Mehrheit sind. In der folgenden Tabelle sind die sprachlichen Mittel zur Signalisierung mit der Häufigkeit ihres Vorkommens aufgeführt:

Signal	Was?	Wie bitte?	Hä?	Mh?	Nicht verstehe n	Was x ?	Was ist das?	Ke::?
Anzahl	6	2	2	2	2	1	1	1

³⁵ Aus: C4AsSha : 92 – 99.

Tabelle 8. Sprachliche Mittel zur Signalisierung von Nicht-Verstehen (n=17)

Es liegt eine gewisse Schwierigkeit darin, Partikel in die Liste aufzunehmen, die nicht zielsprachlich sind, wie das bei ‚ke::?‘ der Fall ist. Das Kriterium ist dabei, ob sie eine Reparatur auszulösen vermögen – und somit als Nichtverstehensmarker anerkannt werden – oder nicht. Das Beispiel 10 ist somit in dieser Hinsicht ein Grenzfall:

Beispiel 10³⁶ Lawin (irakischer Kurde) und Taytu (Äthiopierin)

1	L	oh mein schatz
2	T	ke::?
3	L	oh mein lieber haha haha (.) ja. (-) nein ()
4	T	(2.0) ke ke (2.0) öf deine deine land öh <<p> schule> ja ja schule=<<lachend> hö höhö=swei;> deine land viele:: KLASSE.
5	L	MEINE LAND.
6	T	.h

Im Arabischen ist es üblich, dass sich Personen in informellen Gesprächen mit ‚oh mein Lieber‘ oder ‚oh meine Liebe‘³⁷ ansprechen, manchmal auch poetischer wie ‚oh mein Schatz‘ oder ‚oh meine Seele‘. Obwohl dies vor allem innerhalb desselben Geschlechts geschieht, also Männer unter sich oder Frauen unter sich, kann es ohne böse Absichten auch über die Geschlechtergrenze angewandt werden. Im Deutschen hingegen ist dieser Ausdruck für Leute reserviert, die sich schon sehr nahe stehen. Taytu signalisiert nun, dass sie die Absicht hinter dem Kompliment nicht versteht und/oder es gleichzeitig zurückweist, was seitens Lawins eine Reformulierung auslöst, die aber bloss auf der lexikalischen Ebene bleibt (‚oh mein Lieber‘). Trotz dem weiterhin nicht aufgeklärten Missverständnis ist aber als Antwort auf das ‚ke::?‘ eine Reparatur von Lawin sichtbar, die sich auf ein Nichtverstehen bezieht, weshalb das Beispiel in diese Kategorie eingeordnet wurde.

Laut der Auskunft einer äthiopischen Gewährsperson (Negussie), die ich dazu befragte, lässt sich ‚ke::?‘ nicht auf das Amharische zurückführen. Möglicherweise geht der Ausdruck auf

³⁶ Aus: C5LaTa : 192 – 197.

³⁷ *Yâ habîbî* (mask.) resp. *yâ habîbatî* (fem.)

das italienische Fragepronomen ‚che?‘ zurück, obwohl Taytu Italienisch nicht als Fremdsprache aufführt.

6.1.2 Erfragen von Zusatzinformationen

Bei dieser Gruppe von Beispielen werden mittels ‚was x?‘³⁸, ‚warum?‘, ‚wer hat x gemacht?‘ etc. spezifische Umstände erfragt. Die Formen gleichen Rückfragen, die konventionell nicht ausschliesslich für Nichtverstehen verwendet werden. Mit ihrer Hilfe lässt sich auch in muttersprachlichen Gesprächen spezifische Information für die natürliche Weiterführung des Themas gewinnen. Als Manifestation von Nicht-Verstehen sind die Fragen deshalb weniger explizit als die Signalisierungen von Nicht-Verstehen im vorherigen Abschnitt. Dies kriert eine Ambiguität zwischen blossen Nachfragen und Nachfragen aus Nicht-Verstehen, die manchmal nicht einfach aufzulösen ist. Tatsächlich verwischt sich hier auch die bei JEFFERSON (1972) so klare Trennung zwischen Seitensequenz und Hauptstrang.

BREMER erfasst diese Formen unter der Überschrift ‚teilspezifische Problemmanifestationen‘. Sie ortet dabei bei den Hörerinnen das Bemühen, „mit diesen Mitteln ein Nicht-Verstehen spezifisch in Bezug auf seinen Auslöser oder Hintergrund anzuzeigen“. Jedoch blieben für den Adressaten und die Analyse diese Indikatoren „fast immer mehrdeutig, z.T. sogar unverständlich“ (1997: 113).

Bei dieser Klasse von Indikatoren ist zentral, dass sich die Hörerin schon eine verhältnismässig spezifische Hypothese bildet, bevor sie nachfragt. Obwohl diese Annahme falsch sein kann, ist eine nachfolgende Antwort auf die Beantwortung der Frage eingeschränkt und kann eventuell das Problem nicht ganz aus der Welt schaffen. Dieser Punkt ist analytisch sehr schwierig zu erfassen, wenn danach beide den Strang weiterverfolgen, der mit der Hypothese begonnen hat.

Diese Mehrdeutigkeit und Unsicherheit bezüglich der Ursache des Problems möchte ich an folgendem Beispiel illustrieren:

³⁸ Zum Unterschied zum ‚was x?‘ in 6.1.1 siehe Beispiel 13 ende dieses Abschnittes und den dortigen Kommentar.

Beispiel 11³⁹ Florim (Kosovo-Albaner) und Suda (Tamilin)

- 1 Fl ah was machen sie <<f> was machen sie hier> in:
der in: der schweiz,
- 2 Su ä:h=jetz(t)?
- 3 Fl ja genau= [jetzt]s
- 4 Su [jetz=äh] beruf, arbei(ten) restaurant
- 5 Fl (-) ja, sehr gut.

Die begriffliche Unschärfe, die in dem Ausdruck 'hier in der Schweiz' in Turn 1 liegt, lässt für die Analyse mehrere Interpretationen zu. Zum einen könnte durch die Gegenüberstellung ihres Aufenthalts in der Schweiz zu ihrem früheren Aufenthalt in Sri Lanka der Grund für ihre Flucht erfragt werden (,Weshalb sind Sie in die Schweiz geflohen?'), andererseits könnte ihre momentane Tätigkeit erfragt werden (,Was ist Ihre Tätigkeit im Moment?'). Beide Varianten sind auf ihre Art für Suda unwahrscheinlich: Die Frage nach den Fluchtgründen ist etwas ungewöhnlich unter AsylbewerberInnen und wird meist nur ausweichend beantwortet.⁴⁰ Die andere Variante, die Frage nach der momentanen Tätigkeit ist auch etwas unwahrscheinlich, da Florim denselben Kurs in der 'La Cultina' besucht wie Suda und er somit weiss, was sie arbeitet.

Suda erfragt die zusätzliche Information, die sie zum Desambiguieren der Situation braucht. Somit bindet sie ihren Gesprächspartner ein und lässt sich auch auf die Frage ein. Zusätzlich leistet sie eine gewisse Vorarbeit, indem sie Florim zwei Varianten zur Auswahl stellt: Jetzt oder nicht jetzt. Dadurch legt sie den Fokus auf die adverbialen Umstände und zeigt an, dass sie das Problem in der zeitlichen Situierung der örtlichen Referenz 'hier in der Schweiz' lokalisiert. Gleichzeitig schränkt sie die möglichen Reformulierungen der Ursprungsfrage derart ein, dass eventuell ihr Verstehensproblem gar nicht behoben wird, sondern nur ihre Hypothese beantwortet.

Die Nachfrage kann die Ebene der zeitlichen Deixis betreffen, wie in obigem Beispiel, oder die Ebene der in verschiedenen Kulturen unterschiedlichen Konzepte, wie folgender Ausschnitt aus dem Gespräch zwischen Diaby und Aveyy zu Freundschaft und Heiraten zeigt:

³⁹ Aus: C2FlSu: 3 – 7.

⁴⁰ Zum Tabuthema Fluchtgrund vgl. auch C4AsSha: 199 – 204.

Beispiel 12⁴¹ Diaby (Sierra-Leoner) und Avevy (Äthiopier)

- 1 D =but I tol you one day I like etiopien woman too
much because they have good body
- 2 A =aha:: ha ha ha ((2.5 sek. Gelächter))
- 3 D ha ha ha ((2.5 sek. Gelächter))
- 4 A yeah, you can choice one=and=ha
- 5 D you try=you try to manage me one yeah yeah yeah
- 6 A ha ha for for married? you want an etiopian woman
for
- 7 D yeah we're going to follow. girlfriend and
boyfriend (do)n('t) have to be married=ha ha
- 8 A aha=ja (.) first. hha shit=ha ha ha
- 9 D ha ha ha ha

In Turn 6 fragt Avevy recht konkret, wie ernsthafte (Heirats-) Absichten Diaby hätte, wenn ihm eine äthiopische Frau vorgestellt würde. Im darauffolgenden Turn 7 stellt Diaby dann klar, dass er die Anfrage des 'manage me one' nur als Gedankenspiel gemeint hat und dass er an eine Liebesbeziehung ohne Heirat gedacht hatte.

An diesem Beispiel zeigt sich recht deutlich, dass die Gesprächspartner sich mit Hilfe sprachlicher Mittel immer anzeigen müssen, wie sehr sie sich (im Moment) verstehen. An Turn 6 wird die Ambiguität von Nachfragen für Zusatzinformation und Nachfragen aus Nicht-Verstehen einmal mehr deutlich.

Das sprachliche Mittel zum Ermitteln von Zusatzinformation ist hier fast immer die Frage und in der Hälfte der Fälle eine W-Frage. Die Erscheinungsformen sind aber sehr vielfältig, was sich in der tabellarischen Zusammenstellung spiegelt:

Sprachliche Mittel zur Ermittlung von Zusatzinformation

Signal	Was x ?	Wo?	Wer hat x gemacht?	Warum?	Ist x?	X?	Jetzt?	Andere
Anzahl	3	1	1	1	1	1	1	3

Tabelle 9. Sprachliche Mittel zur Ermittlung von Zusatzinformationen (n=12)

⁴¹ Aus: DZ1DiAv: 80 – 88.

Der Bruch im Gesprächsfluss ist trotz der normalerweise folgenden Reparatur weniger offensichtlich als bei der Signalisierung von Nichtverstehen, da ein Element aus dem vorhergehenden Beitrag aufgegriffen und in gewissem Sinne verfeinert und detaillierter dargestellt wird. Im Gegensatz dazu ist bei 6.1.1 (vgl. Bsp. 7) das Anzeigen eines Verstehensproblems so formuliert, dass eine Reformulierung des Trigger-Turns seitens des Sprechers nötig ist. Das Nichtverstehen ist so beim Erfragen von Zusatzinformation weniger manifest als bei einem ‚Was?‘ oder einem ‚Nicht verstanden‘ und das Auflösen der Situation vielleicht etwas weniger dringlich.

Der Ausdruck in Tabelle 9 ‚Was x?‘ unterscheidet sich nur äusserlich nicht vom Ausdruck ‚Was x?‘ in Tabelle 8, wo er als ‚Signalisierung von Nichtverstehen‘ klassifiziert war. Der Unterschied liegt darin, dass sich hier die Frage als ‚Was meinst du genau mit x?‘ paraphrasieren lässt, während im vorherigen Abschnitt die Erklärung der Wortbedeutung gefragt war.

Vgl. folgendes Beispiel:

Beispiel 13⁴² John (Tamile) und Burhanuddin (Afghane)

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | Jo | und hast du (jemand) hier auch probleme gehabt? ha
ha ha |
| 2 | Bu | was; problem; |
| 3 | Jo | zum beispiel ich weiss nicht, ä: |
| 4 | Bu | nein keine problem |
| 5 | Jo | keine=äh, |
| 6 | Bu | und du? |
| 7 | Jo | =keine. KEIN BISSCHEN. kein. |

Hier zeigt Burhanuddin in Turn 4, dass er den Ausdruck schon von Anfang an erkannt hat, aber nach einer Spezifizierung von John fragte.

Beispiel 13 zeigt zudem ziemlich gut, dass Schwierigkeiten mit dem Leben in einem fremden Land, speziell auch Schwierigkeiten mit SchweizerInnen, für die meisten Asylsuchenden

⁴² Aus: C7BuJo: 50 – 56.

Tabuthemen sind, die in einem arrangierten Gespräch und im Beisein eines Schweizers nicht angeschnitten werden.⁴³

6.1.3 Wiederholung eines zentralen Elements ohne Frageintonation

Die dritte explizite Methode, dem Sprecher zu signalisieren, dass man nicht oder nur zum Teil verstanden hat, ist die Wiederholung eines Einzelwortes aus dem Turn, in dem das Verstehensproblem aufgetreten ist. Die Wiederholung mit Frageintonation kam indessen im Korpus nicht vor. Gleichzeitig mit der Signalwirkung für den Sprecher handelt es sich oft um eine Technik, mit der sich die Hörerin mit dem Wort oder dem Ausdruck vertraut macht. Am deutlichsten wird die Methode vielleicht an folgendem Beispiel:

Beispiel 14⁴⁴ Chang (Burmese), Mehmet (Kosovo-Albaner) und Milaim (Kosovo-Albaner)

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | Ch | ((...)) (-) ah=okey wie alt bist du? |
| 2 | Me | (--) eh <<pp> wie alt bistu;> |
| 3 | Mi | <<p> sa vjet je?> ((alb.) „wie alt bist du?“)) |
| 4 | Me | eh fünfzig()ig jahre |
| 5 | Ch | fünfundzwanzig jahre |
| 6 | Me | fünfzehnzwanzig jahre. |
| 7 | Ch | aha. (-) ((...)) |

An der offensichtlich unanalysierten Wiederholung "Wie alt bistu" von Mehmet erkennt Milaim, sein Freund und Übersetzer, dass Mehmet die Frage nicht verstanden hat. Dies löst umgehend seine Übersetzung auf Albanisch aus.

Die Wiederholung eines zentralen Elements ist bestimmt diejenige Methode unter den expliziten Indikatoren, die den Sprecher am wenigsten in die Klärung des Problems einbeziehen. Dies illustriert auch die Lautstärke von Mehmet im obigen Beispiel 14, der die Wiederholung ausgesprochen leise vornimmt. Ein leiserer Ton ist bei vielen der Belegstellen dieser Kategorie auszumachen. So wie die interaktive Problembehandlung in einem Gespräch eingebettet wird, versucht die Hörerin bei der stillen Wiederholung, für sich das Problem aus dem Gesprächsverlauf auszuklammern und für sich zu behandeln (vgl. die *pop-* und *push-*

⁴³ Vgl. hierzu auch den Ausschnitt aus C4AsSha : 228 – 236.

⁴⁴ Aus: DZ3ChMeMi: 38 – 44.

Routinen von VARONIS / GASS 1985 und die ‚side sequences‘ von JEFFERSON 1972 in Abschnitt 4.3.1, S. 40).

VION / MITTNER weisen darauf hin, dass die Wiederholung vor allem ein produktives Mittel ist, das den Turn besetzt, um Zeit für eine eigene Formulierung zu finden. Dies begründen sie u.a. damit, dass bei den zwei Lernern, die sie im Rahmen des ESF-Projektes untersuchten, mit fortschreitenden Kenntnissen der Zielsprache die ‚activités de reprise‘ immer mehr abnehmen:

„(...) on constate qu’avec le temps, l’activité de reprise de chacun des deux sujets décroît. Il paraît donc possible de confirmer l’hypothèse, que nous avons à maintes reprises rappelée, selon laquelle cette activité constitue, pour des apprenants, une aide à l’encodage. Elle permet au sujet d’occuper le temps de parole sans tarder (...). Elle permet également, avec un minimum de moyens, de structurer une intervention et de donner par ailleurs le sentiment d’une coopération.“ (VION / MITTNER 1986: 41; Hervorhebung J.M.).

Es ist erstaunlich, dass trotz des leiseren Tonfalls und trotz der Tatsache, dass die Wiederholung vor allem als Ausdrucksmittel bei schwächeren LernerInnen benutzt wird, in zwei Dritteln der Fälle dennoch eine Antwort seitens des Sprechers oder von dritter Seite (wie im obigen Beispiel 14) kommt. Die Einbindung des Gesprächspartners ist also vor allem der Explizitheit geschuldet, auf Grund derer sich der Sprecher schwerlich einer Erklärung entziehen kann.

Art der Wiederholung

Die Spezifizierung des Problems ist insofern recht genau, als die Hörerin im Stande sein muss, das betroffene Element zu erkennen, mehr oder weniger zu isolieren und eventuell zu reproduzieren (VION / MITTNER 1986: 27). Es ist allerdings nicht sicher, dass das reproduzierte Element als Problemträger angeschaut wird. Durch die Wiederholung liegt eventuell ein Hinweis vor, dass bei anderen Teilen der Bezugsäusserung auch ein Verstehensproblem vorliegt (s.a. BREMER 1997: 105). Die Tabelle 10 zeigt, wie die Isolation eines bestimmten Elements aus dem Bezugsturn der Normalfall ist:

Art der Wiederholung	Ganzer Turn (nur bei 1-Wort-Turns)	Teilwiederholung	Expansion
Anzahl	2	13	1

Tabelle 10. Art der Wiederholung. (n=16)

6.2 Implizite Anzeige

Die folgenden Möglichkeiten, als Hörerin auf Nicht-Verstehen zu reagieren, weichen von den bisher behandelten expliziten Formen der Versprachlichung ab. Ihnen allen gemeinsam ist die Tatsache, dass das Verstehensproblem nicht als solches deklariert wird und also sich sowohl dem Sprecher wie auch der Analyse nur indirekt erschliesst.

Ein Gespräch bildet ein Netz an gegenseitigen Abhängigkeiten und Verbindungen, so dass häufig durch ein nur ungenügendes Verstehen ein oder mehrere Fäden zerreißen. Diese zerrissenen Fäden lassen sich aus Sicht des Sprechers wie auch aus Sicht des oder der Forschenden eventuell benennen. Die Verstehensprobleme kommen zum Vorschein, wenn folgende Symptome einzeln oder gehäuft auftreten (in Anlehnung an SCHÄFLEIN-ARMBRUSTER 1994: 502 und GÜNTNER 1993: 91):

- Eine Anweisung wird nicht ausgeführt oder eine Frage wird nicht als solche erkannt und beantwortet.
- An einer ‚übergangsrelevanten Stelle‘ (*transition-relevance-place*; TRP⁴⁵) wird das Rederecht nicht wahrgenommen.
- Der vorhergehende Redebeitrag wird nicht sinnvoll fortgesetzt.
- Ein unklarer oder widersprüchlicher vorhergehender Redebeitrag wird nicht korrigiert.
- [In einem späteren Schritt korrigiert der Sprecher den Beitrag der Hörerin und markiert ihn als Missverstehen.]

Von diesen Symptomen ist das erste – eine Anweisung wird nicht ausgeführt⁴⁶ – am objektivsten beschreibbar. Eine Frage z.B. eröffnet eine so starke konditionelle Relevanz, dass

⁴⁵ Zu TRP s. SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON (1974 : 705f) sowie LEVINSON (1983:297 resp. dt. 1990: 296)

⁴⁶ Die Gleichsetzung von Anweisung und Frage hier stützt sich auf die Einteilung von SEARLE, der beide in die Klasse der *direktiven* Sprechakte einordnet (SEARLE 1982).

ein Ausbleiben einer Antwort zumindest auf ein Kommunikationsproblem hinweist.⁴⁷ Auch hier ist jedoch, wie schon im Abschnitt 4.1.1 (S. 30) ausgeführt, die ganze Weite der Komponenten des Sprechens von HYMES (1972) zu berücksichtigen. Eine Kommunikationssituation besteht in einer Reihe von gleichzeitig anwesenden Faktoren, die sprachlich oder kulturell gefärbt sein können. Ein Schweigen auf eine Frage kann so z.B. darauf hinweisen, dass der Sprecher nicht autorisiert ist, eine solche Frage überhaupt zu stellen.

Die Nicht-Übernahme des Rederechts an einer Stelle, die der Sprecher als Übergangsrelevanten Ort (TRP) signalisiert, kann ebenfalls ein Symptom für Nicht-Verstehen sein. Obwohl dies im vorliegenden Korpus nicht sehr häufig vorkommt, wird vor allem an den Beispielen von GÜNTNER (1993: 91) deutlich, dass das ‚Abwarten‘ zumindest von deutschen SprecherInnen als Verstehensschwierigkeit gedeutet wird, wenn es gehäuft auftritt. Eine besondere Schwierigkeit dieses Kriteriums ist es hingegen, dass gerade die Übernahme des Rederechts und alle Mechanismen, die mit Turn-Taking in Verbindung stehen, im höchsten Mass an die Gepflogenheiten der jeweiligen Sprechgemeinschaft gebunden sind (vgl. GUMPERZ 1982: 146 und CLYNE 1994: 90).

Das dritte Symptom – die Tatsache, dass ein vorheriger Beitrag nicht sinnvoll fortgesetzt wird – unterliegt einem Beobachtungsproblem. Jede und jeder am Gespräch Beteiligte hat ja zusammen mit den anderen das Definitionsrecht, was als sinnvolle Fortsetzung des Gesprächs gilt. Sind sich alle Beteiligten in der Konversation über die Stimmigkeit der Antwort einig (in dem Sinn, dass niemand Einspruch erhebt), ist der Beweis von aussen schwer zu erbringen, dass hier ein Redebeitrag vorliegt, der nicht relevant ist. Dennoch ist die Intuition des oder der Beobachtenden nicht immer unangemessen, vor allem, wenn der thematische Bruch abrupt und unvermittelt kommt. Auch hier ist es ein Unterschied festzustellen, dass etwas Ungewöhnliches geschieht (Anwesenheit eines Symptoms) und zu behaupten, die Störung

⁴⁷ Der Begriff der bedingten / konditionellen Relevanz (*conditional relevance*) stammt aus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und bezeichnet eine starke Erwartbarkeit, die zwei Elemente miteinander verbindet (LEVINSON 1990:305).

gehe auf ein Nicht-Verstehen zurück. Je impliziter die Anzeige von Nicht-Verstehen ist, desto grösser ist der Spielraum, in dem sich die Mehrdeutigkeit bewegen kann.

Die Nicht-Korrektur eines unverständlichen Redebeitrags schliesslich macht etliche Annahmen, die ich ausformulieren muss. SprecherInnen können beurteilen, ob ein anderer Text oder Redebeitrag sinnvoll und korrekt ist. Hat man in einem Gespräch das Gefühl, der Redebeitrag des Gesprächspartners sei unverständlich, weist man ihn – wenn es opportun ist – darauf hin. Gerade Nicht-Korrektur kann also ein Anzeichen sein, dass der betreffende Turn nicht verstanden wurde, wenn die Äusserung darin an sich unverständlich ist. Mit dieser Behauptung begeben wir uns allerdings auf ein unsicheres Terrain: Die Beurteilung von aussen, ein bestimmter Redeschritt könne nicht verstanden werden, ist recht heikel, da es schwierig ist, explizite Kriterien zu formulieren. Dennoch wurde das Symptom – mit der nötigen Zurückhaltung – zur Identifizierung von problematischen Stellen mit herangezogen.

Diese Punkte bilden sozusagen die Werkzeuge, mit deren Hilfe sich implizite Anzeiger im Korpus identifizieren lassen. Diese Symptome sind nicht mit den Handlungsmöglichkeiten zu verwechseln, die im Folgenden in 6.2.1 – 6.2.5 vorgestellt werden.

6.2.1 Zustimmung trotz teilweise Nichtverstehen

Bei der Untergruppe der ignorierenden impliziten Anzeiger von Nicht-Verstehen, die hier in 6.2.1 und 6.2.2 (s. Schema S. 51) vorgestellt wird, steht die Tatsache im Vordergrund, dass das Thema und das Gespräch, in dem sich die Gesprächspartner befinden, im Grossen und Ganzen fortgeführt wird, ohne dass das Verstehensproblem zur Sprache kommt.

Manchmal stimmt die Hörerin trotz Nicht-Verstehen dem vorherigen Beitrag zu, wenn ein Element schon zuvor nicht geklärt werden konnte und eine Nachfrage wieder eine voraussichtlich erfolglose Reparatur auslösen würde. Folgendes Beispiel illustriert dies:

Beispiel 15⁴⁸ Lawin (irakischer Kurde) und Taytu (Äthiopierin)

1	Ta	=äh	*geografee:*	[amharisch	HEBrets]
2	La				mh;	MH::	
3	Ta	äh	*science*				

⁴⁸ Aus: C5TaLa: 93 – 102.

4	La	mh.=.hh
5	Ta	[öh. alles. hobi,]
6	La	[((seufzt))]
7	Ta	alles (.) hobi,
8	La	aha::;
9	Ta	alles zwelf <<pp> *subjects*>

Lawin, der im Irak Lehrer von Beruf war, bat Taytu kurz zuvor, die Schulfächer (,subjects‘) der Grundschule in Äthiopien aufzuzählen. ‚Geografie‘ und ‚(Natur-?) Wissenschaften‘ sind die beiden letzten Elemente dieser Aufzählung.

Zuvor hatten Taytu und Lawin schon erfolglos versucht, einige Begriffe zu klären, die Taytu verwendet hatte, unter anderem auch ‚hobi‘. Obwohl Lawin also immer noch nicht versteht, stimmt er jetzt der Aussage ‚alles hobi‘ zu. Nach Auskunft einer äthiopischen Gewährsperson (Negussie), der ich diese Stelle nachträglich vorlegte, ist ‚hobi‘ kein amharisches Wort und bedeutet sehr wahrscheinlich das englische *hobby*.

6.2.2 Ignorieren

Eine unsichere Stelle einfach zu ignorieren ist verhältnismässig schwierig. Zumindest bei einigen der Stellen, die sich als Missverständnisse erwiesen, lässt sich aber vermuten, dass sie auf ein Übergehen von Nicht-Verstehen seitens der Hörerin zurückzuführen sind. Da hier aber keine Mittel zur Verfügung stehen, die eine Unterscheidung zwischen einem ‚echten‘ und einem ‚falschen‘ Missverständnis möglich machen, gestaltet sich eine wissenschaftliche Beschreibung des Phänomens schwierig. Allein die Kombination mit zusätzlichen Symptomen wie Gesichtsbedrohung und Nichteintreten auf eine nochmalige Reparatur seitens des Sprechers lässt den Schluss zu, dass das Verstehensproblem einfach ignoriert wurde. Vgl. zur Illustration folgendes Beispiel aus dem zweiten Gespräch zwischen Lawin und Taytu:

Beispiel 16⁴⁹ Lawin (irakischer Kurde) und Taytu (Äthiopierin)

1	Ta	.h deine frau will hier komm
2	La	nicht komm; im irak. (--) jetzt=aber gschwer
3	Ta	[kommt for me POSITIV] [aber sie will komm]
4	La	ich kann (.) nehmen. eh bring diese auch eh meine

⁴⁹ Aus: C6TaLa: 78 – 84.

		frau kommen. .h wenn d=e:h kommt negativ muss gehen andere land oder so.
5	Ta	oke:y. das(=st) gut.
6	JM	<<p> mh.>
7	Ta	<<p> ja.>

Es liegt ein Missverständnis vor, das sehr wahrscheinlich auf die Verwechslung von deutsch *sie will kommen* und englisch *she will come* zurückgeht. Parallel dazu sprechen zwei Gründe aber dafür, dass Lawin die Frage übergeht und mit der Erklärung seines Hauptproblems weiterfährt: Erstens hat Lawin gerade vor einer halben Minute erklärt, dass seine Frau nur in die Schweiz kommen kann, wenn sein Asylbescheid positiv ist. Dass Taytu genau diese Frage wieder stellen sollte, ist deshalb etwas ungewöhnlich. Zweitens liegt in der Situation eine Bedrohung für Lawins Gesicht für den Fall, dass seine Frau gar nicht in die Schweiz kommen will. Aus dieser Situation heraus entscheidet sich Lawin deshalb wahrscheinlich, die Frage gar nicht so genau verstehen zu wollen.

6.2.3 Themawechsel

Abrupter Themawechsel gehört zusammen mit ‚Lachen‘ und ‚Abbrechen‘ zu der zweiten Unterkategorie von impliziten Indikatoren, die Nicht-Verstehen anzeigen können (6.2.3 – 6.2.5; s. Schema S. 51). Der Themawechsel gehört zur Klasse der ‚Abbrüche‘, weil er keine Korrektur des Sprechers mehr zulässt, auch wenn dieser mittlerweile das Nicht-Verstehen erkannt hat.

Ein abrupter Themawechsel ist schwer als Nicht-Verstehen zu deuten, da den SprecherInnen das Recht zukommt, den weiteren Verlauf des Gesprächs zu bestimmen und das nächste Thema eventuell selbst zu wählen. Dies gilt um so mehr, als die Nicht-MuttersprachlerInnen eventuell nicht über genügend sprachliche Ressourcen verfügen, um ein Thema abzuschliessen und darauf hin ein neues einzuführen. An folgendem Beispiel wird m.E. trotzdem ersichtlich, dass eine Störung vorliegt.

Beispiel 17⁵⁰ Suda (Tamilin) und Negussie (Äthiopier)

- 1 Ne (-) ä:h. ich ich arbeite immer noch im: la
cultina,
2 Su ähä,
3 Ne aber nicht so als tast⁵¹ weisst du.
4 Su mh,
5 Ne einfach öh ich komme hier mit em: eh eh HIER
arbeitet (sag mal) ich mache's apéro und so
DRAUSSEN arbeit die ganze zyt.
6 Su ja. vielleicht äh: nächste monat arbeite neue
gruppe kommt, (.) zusammen arbeit, (-) .h nachher
arbeit suchen besser.
7 Ne ah arbeitest du einen monat noch mehr.
8 Su =ja,

Ein Thema zu initiieren hat für eher schwächere HörerInnen, wie es bei Suda der Fall ist, einen Nachteil und einen Vorteil. Der Nachteil besteht darin, dass bei einer nur reaktiven Haltung verhältnismässig viele Wörter materiell schon beim Gesprächspartner gegeben sind, die zu rekombinieren weniger Aufwand bedeutet, als ein neues Thema anzuschneiden. Dennoch ist auf diese Weise ein Teilnehmen am Gespräch möglich. Tatsächlich wurde in vielen Fällen bei nicht so fortgeschrittenen ZielsprachensprecherInnen beobachtet, wie Material sozusagen recycelt wird (z.B. bei VION / MITTNER 1986) oder als Feedback benutzt wird (ALLWOOD 1993: 215).

Andererseits hat ein Themawechsel auch Vorteile. Die Hörerin kann ein Gebiet selber anschneiden, wo ihr Wortschatz umfangreicher und wo sie im Umgang geübter ist. Zusammen mit den besseren sprachlichen Voraussetzungen, die sie somit auf ihrem Terrain hat, hat sie einen neuen Bezugspunkt. Sie weiss also, wo sich das Gespräch befindet, falls ihr dies beim alten Thema zu entgleiten drohte. Ein Themawechsel kann deshalb als umgekehrten Weg zu den Reparaturen betrachtet werden: Während bei explizitem Ausdrücken von Nicht-Verstehen die Hörerin sozusagen den Wissensvorsprung des Sprechers aufholen muss, kann sie durch das Eröffnen eines neuen Themas mit dem Sprecher zusammen auf einem neuen Wissensstand aufbauen, wie u.a. an obigem Beispiel 17 deutlich wird.

⁵⁰ Aus: C8SuNe: 45 – 53.

⁵¹ TAST = „Tagesstruktur für junge Asylsuchende“. La cultina.

6.2.4 Lachen

Als nicht-sprachliches Mittel kann Lachen sehr vieldeutig sein. Dennoch besetzt es einen Redebeitrag und muss sich deswegen der Erwartbarkeit unterordnen. Auf eine direkte Frage, die nicht rhetorisch gemeint ist, wirkt Lachen deplaziert und deutet bei kompetenten SprecherInnen an, dass wegen der mit der Frage verbundenen Implikatur gelacht wird.

Beispiel 18 illustriert einen Fall, wo durch die Mehrdeutigkeit der Lachens als Antwort eine Unsicherheit entsteht, die bis zum Themawechsel von Shakhawan in Turn 13 nicht behoben werden kann:

Beispiel 18⁵² Mimoza (Kosovo-Albanerin) und Shakhawan (Kurde)

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | Sha | mh. immer=eh t deine kollegen kommt, oder so in la cultina, |
| 2 | Mz | ja. |
| 3 | Sha | kollege. |
| 4 | Mz | ja. |
| 5 | Sha | ALLE kommen; |
| 6 | Mz | ja. |
| 7 | Sha | nicht spät=äh? |
| 8 | Mz | ha=hah: (1.0) |
| 9 | Sha | ja? (1.5) |
| 10 | Mz | und? |
| 11 | Sha | und=hhh |
| 12 | Mz | hah |
| 13 | Sha | EH wieviel hat=äh chef in la cultina; |

Durch ihr Lachen in Turn 8 zeigt Mimoza, dass sie die Frage nicht verstanden hat. Auf die unklare und elliptische Frage von Shakhawan „nicht spät äh?“ reagiert sie nicht mit einer Klarifizierungsaufforderung, die ihn zu einer genaueren Definition auffordert. Shakhawan zeigt mit der nochmaligen Nachfrage in Turn 9 und der Pause, dass er eine konkrete Antwort erwartet und somit nicht nur eine rhetorische Frage gestellt hat.

Die fehlende Aufforderung zur Klarstellung und die gleichzeitig fehlende konkrete Antwort auf seine Frage deuten beide darauf hin, dass das Verstehensproblem auch mit dem heiklen Thema ‚Männerbesuch in der La Cultina‘ gekoppelt ist, das eventuell für Mimoza eine

⁵² Aus: C9MzSha: 32 – 44.

Gesichtsbedrohung darstellt. Die Verwirrung durch die Mehrdeutigkeit des Lachens und die gleichzeitige Anwesenheit eines heiklen Themas führen schliesslich dazu, dass Shakhawan in Turn 11 mit einem kurzen Lacher auf eine Erklärung verzichtet, um schliesslich mit einem neuen Thema weiterzufahren.

6.2.5 Abbruch

Mit dem Abbruch des Gesprächs durch Wechseln in eine Sprache, die der Gesprächspartner nicht mehr versteht oder durch eine betonte Beendigung des laufenden Themas ist die äusserste Grenze auf der Skala der möglichen Reaktionen auf Verstehensschwierigkeiten erreicht. Der Unterschied zum Themawechsel besteht darin, dass hier nicht ein neues Thema begonnen wird sondern nur das alte beendet. Tatsächlich kommt der Abbruch in gewisser Weise einer Kapitulation gleich, die nicht leichtfertig eingegangen wird. Abbrüche tauchen dann im Korpus auf, wenn zuvor schon die Schwierigkeit der Unterhaltung in mehreren vergeblichen Klärungsversuchen deutlich geworden war.

Im Beispiel 19 greift der Hörer (Florim) zwei Mal hintereinander zum Mittel des Abbrechens (Turn 6 u. 10), nachdem sich die Klärungssequenz als äusserst schwierig herausgestellt hatte:

Beispiel 19⁵³ Suda (Tamilin) und Florim (Kosovo-Albaner)

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | Su | und du? |
| 2 | Fl | esse gerne (-) spaghetti, (-) und=äh salat. viele salate=ha |
| 3 | Su | hm. salate. SWI:T=(ait)=m swi:t; |
| 4 | Fl | swi:t=salat; |
| 5 | Su | swi:t=(ait) |
| 6 | Fl | EGAL. das ist=äh ha ha egal. |
| 7 | Su | he he he e:h. (--) swi:t=ait e:h m KUchen, und () ich gerne (swi:t=ait) du weisst swi:t=ait SWI:T- |
| 8 | Fl | SWISS=ö:h |
| 9 | Su | !SWI:T! |
| 10 | Fl | swi:t=ja ich weiss, swi:t. ja; wie sagen (.)wenig. |
| 11 | Su | aha, (--) hier meine sri lankan swi:t=aiten hier (-) nikt; hha ich meine hause: mache swi:theiten essen. |
| 12 | Fl | ja=essen; <<p>essen> |

⁵³ Aus: C2FlSu: 61 – 72.

Nach der etwas undeutlichen Erwähnung von Süßigkeiten (wahrscheinlich zusammengesetzt aus eng. *sweet* und dem deutschen Substantivierungsmorphem *-heit / -keit*) versucht Florim in Turn 4 eine Hypothese aufzustellen, die jedoch zurückgewiesen wird. Interessanterweise geht nach dem deutlichen Abbruch Florims und dem erneuten Versuch von Suda Florim mit einer erneuten Hypothese in eine zweite Runde, die jedoch wieder fehlschlägt. Aus dieser Dynamik heraus wird deutlich, dass ein Abbruch nur nach einem oder mehreren frustrierten Klärungsversuchen möglich ist.

6.2.6 Zusammenfassung

Als Zusammenfassung des Abschnittes zu der impliziten Signalisierung von Verstehensschwierigkeiten lässt sich folgendes festhalten:

- a) Implizite Anzeiger von Hörerinnen sind für die Analyse insgesamt mehrdeutig, was ihre Bedeutung angeht. Die Mehrdeutigkeit betrifft die Frage, ob die diagnostizierte Störung überhaupt auf Nicht-Verstehen zurückgeht oder auf anderen Ursachen basiert. Diese können z.B. die ungenügende Sprachbeherrschung sein, die eine Einführung eines neuen Themas erschwert, oder die Abwendung einer Gesichtsbedrohung, die mit der Behandlung des Verstehensproblem verbunden ist. Denkbar ist auch die Kaschierung einer gesichtsbedrohenden Situation mittels Vortäuschen von Sprachproblemen.⁵⁴
- b) Die Mehrdeutigkeit erschwert die Analyse von aussen, beeinflusst aber auch die Arbeit der Sprecher, die sich für eine der oben genannten Möglichkeiten (Nicht-Verstehen oder Ungeschicktheit bei der Einführung eines neuen Themas, etc.) entscheiden müssen. Wo die Hörerin das Problem durch Ignorieren überspielt, greifen der Sprecher meistens korrigierend ein, wogegen ein Abbrechen seitens des Sprechers meist akzeptiert wird.⁵⁵

⁵⁴ Dass Nicht-Verstehen mitunter auch strategisch verwendet werden kann, erklärt REHBEIN in der Einführung zu seinem Sammelband ‚Interkulturelle Kommunikation‘ am Beispiel der Barabaig, einer Minderheit in Tanzania, die behaupten, sie verstünden kein Suahili, obwohl sie faktisch zweisprachig sind (1985: 11).

⁵⁵ Auch hier haben die Sprecher aber die Möglichkeit, eine erneute Korrektur anzubringen, und das Thema sozusagen ‚wiederzubeleben‘. Deutlich wird dies am Beispiel 19 zum Thema ‚Swi:t’ait‘.

7 Wie bearbeiten die SprecherInnen Indikatoren?

7.1 Verwobenheit der Indikatoren und der Bearbeitung

Die Zusammengehörigkeit von Indikator und Bearbeitung ist beinahe so gefestigt wie die der Frage und der Antwort. Die expliziten Indikatoren zumindest verlangen so ausdrücklich nach einer Beantwortung, dass sich niemand aus dem Korpus einer Erklärung entziehen kann. Die GRICESche Maxime der Modalität, die ‚sei klar‘ fordert (GRICE 1979: 250), drückt sich hier also in der einforderbaren Maxime ‚rede verständlich‘ aus. Anders als bei MuttersprachlerInnen ist hier weniger der Appell an generell verständliche Äusserungen gemeint, sondern der Appell an die Bereitschaft, Verstehensprobleme aufzulösen und mittels einer Bearbeitung den Fluss des Gesprächs wieder herzustellen. Die grosse Erwartbarkeit, die von einer expliziten Problemmanifestation ausgeht, lässt sich z.B. dadurch illustrieren, dass ein Redebeitrag nach einem Indikator eventuell als Einleitung zu der Erklärung betrachtet wird (s.a. LEVINSON 1990: 305). So können Antworten mehrstufig aufgebaut sein, ohne dass gleich im ersten Redebeitrag nach dem Indikator eine komplette Erklärung folgt. An folgendem Beispiel wird dies deutlich:

Beispiel 20⁵⁶ Naser (Algerier) und Enver (Kosovo-Albaner)

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | Na | okey was=äh glaubst du äm=ja; was denkst du über (-) zum beispiel hier in der schweiz mit asylsystem. sind gu:t freundlich oder (.) schlecht, schwer, schlimm, (-) <<lachend> kein problem sowieso du zwei monat=f du bist weg=hha>> |
| 2 | En | (-) nein nicht verstehen |
| 3 | Na | ja (.) ja hier für asyl, |
| 4 | En | =ja: |
| 5 | Na | du hast=äh kollegen in deutschland=oder |
| 6 | En | nein. bruder. |
| 7 | Na | bruder. |
| 8 | En | bruder schwester |
| 9 | Na | und was du denkst beisp zum beispiel HIER ist besser oder in deutschland ist besser=oder |
| 10 | En | weiss nicht in deutschland isch besser. (-) ein jahr in svi:tser (-) (nicht) vielleicht= so probiere() in deutschland (.) isch besser |

⁵⁶ Aus: DZ2NaEn: 66 – 75.

Trotz dreimaliger Zwischensequenz in Turn 3, 5, und 7 bleibt die Verpflichtung für beide bestehen, die ursprüngliche Frage zu beantworten. Diese Klammer hilft Naser, die Zwischenfragen und –bemerkungen als Einleitung zur eigentlichen Reformulierung seiner ursprünglichen Frage zu markieren. HINNENKAMP hat für dieses Phänomen den Begriff der „Faktorisierung“, also die Zerlegung in Einzelbestandteile, eingeführt. Die Faktorisierung ist zudem

„im Kleinen wie im Grossen wirksam. Nicht nur werden die jeweiligen Teilinformationen zergliedert und wo nötig durch Korrekturanforderungen weiter zerlegt oder anderweitig ersetzt, sondern auch innerhalb eines Schemas werden komplexere Informationen ‚zerhackt‘ (...)“ (1989: 72).

Die eigentliche Reformulierung der Frage in Turn 9 schliesslich passt die ursprüngliche Absicht an und reduziert die Antwort auf zwei Alternativen. Die Antwortvorgabe ist eine von verschiedenen Techniken, die hier nach FAERCH / KASPER (1983) *functional reduction strategies* (s.u.) genannt werden, da sie die ursprüngliche Redeabsicht durch eine funktionell reduzierte Form ersetzen.

Diese und andere Strategien zur Behandlung von Verstehensproblemen werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

7.2 Bearbeitungsstrategien

7.2.1 Klassifizierung

Wie eingangs in der Besprechung der Kommunikationsstrategien erwähnt (2.4), sind sich m.E. Strategien von Nicht-MuttersprachlerInnen, die sich auszudrücken versuchen, und Strategien von SprecherInnen, die ein Verstehensproblem erklärend beheben wollen, sehr ähnlich. Ich erlaube mir deshalb, den Begriff ‚Kommunikationsstrategie‘, der ursprünglich nur für den ersten Fall angewandt wird, auf die Bearbeitungsstrategien des Sprechers anzuwenden und die Klassifikation von FAERCH / KASPER (1983) als Basis zu übernehmen.

Nach FAERCH / KASPER (1983: 52) lassen sich die Bemühungen sich auszudrücken grob in drei Teile fassen:

<i>Achievement strategies</i>	Der Sprecher löst das Problem durch Anwendung oder Erweiterung seiner kommunikativen Ressourcen. In diese Kategorie fallen alle zielsprachlichen Methoden wie Paraphrase oder Restrukturierung sowie zwischensprachlicher Transfer, Code-Switching, usw.
<i>Functional reduction strategies</i>	Der Sprecher reduziert sein kommunikatives Ziel, um ein Problem zu umgehen. Er ersetzt die ursprüngliche Absicht durch eine andere.
<i>Formal reduction strategies</i>	Der Sprecher kommuniziert mittels eines ‚reduzierten‘ Systems. Die formale Vereinfachung kann die Syntax oder das Lexikon, bisweilen auch die Morphologie und Phonologie betreffen.

Tabelle 11 Kommunikationsstrategien nach FAERCH / KASPER (1983)

Dieser Ansatz hat anderen Vorschlägen (z.B. demjenigen von GÜLICH 1991 oder HINNENKAMPS Strategieliste 1989) voraus, dass er die etwas disparaten Phänomene systematisch zu ordnen vermag. Dennoch ist eine klare Abgrenzung der Klassen nicht möglich, da die Strategien eng miteinander verwoben sind. So ist z.B. die Unterscheidung zwischen Reduktion des Sprachsystems (der ‚formalen Reduktion‘) und der Reduktion oder Veränderung der ‚ursprünglichen‘ Absicht (der ‚funktionalen Reduktion‘) nicht deutlich, wenn man von einer Interdependenz zwischen Absicht und sprachlicher Form ausgeht. Bei der Vermeidung eines schweren Wortes wird also nicht klar, ob es um eine bloss oberflächliche formale Reduktion oder um die Vermittlung eines unterschiedlichen Sachverhalts geht.

Trotz vieler grundsätzlicher Gemeinsamkeiten zwischen den Kommunikationsstrategien im Sinne der Spracherwerbsforschung und der hier besprochenen Problembearbeitung kommt im Korpus eine weitere Kategorie vor, die innerhalb der *achievement strategies* einen Grenzfall bildet. Dabei handelt es sich um die schlichte Ratifizierungen der vorhergehenden Indikatoren, wenn darin eine Hypothese zur Bejahung oder Ablehnung präsentiert wird. Am deutlichsten wird dies an folgendem Beispiel:

Beispiel 21⁵⁷ Taytu (Äthiopierin) und Lawin (irakischer Kurde)

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | Ta | doctorates (-) sieben jahre (--) sieben jahre |
| 2 | La | doctorates ARZ |
| 3 | Ta | ja arzt. |
| 4 | La | aha. |

Die Bearbeitung des Indikators in Turn 2 ist hier lediglich auf die Zustimmung zu der Hypothese reduziert. Die Ratifizierung ist aber nicht auf Hypothesen beschränkt, sondern kann grundsätzlich jeden Indikator von Nicht-Verstehen betreffen, der das Verstehensproblem nicht explizit signalisiert (Kat. a bei der Klassifikation von Verstehensproblemen, s. 6.1.1; S. 53). Mit der blossen Zustimmung zum vorherigen Redebeitrag wird nicht immer ein strategisches Ausdrucksziel erreicht, so dass die Ratifikation als bloss ‚reaktiver‘ Sprechakt in einer eigenen Kategorie dargestellt wird.

7.2.2 Feinklassifizierung der Beispiele im Korpus

In einer Übersicht werden nun alle Strategien vorgestellt, die im Korpus als Reaktionen auf die Manifestation von Nicht-Verstehen vorkommen. Teile dieser Strategien werden schon in der Aufstellung von FAERCH / KASPER (1983) beschrieben und andere Strategien sind für die Erklärungssituation spezifisch, so z.B. die Antwortvorgabe.

Problemlösungsstrategien <i>(achievement strategies)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Paraphrasen • Restrukturierung des Satzes • Emphatische Wiederholung • Identische Wiederholung • Code – Switching • Zwischensprachlicher Transfer
Funktionale Reduktion <i>(functional reduction strategies)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Funktionale Reduktion der Absicht • Antwortvorgabe • Themawechsel

⁵⁷ Aus: C5TaLa 179 – 182.

Formale Reduktion (<i>formal reduction strategies</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Morphosyntaktische Reduktion
Ratifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Zustimmung • Wiederholung des Indikators

Tabelle 12. Strategien der Reaktion auf Indikatoren des Nicht-Verstehens

Die Strategien lassen sich nicht in dem Sinn voneinander abgrenzen, dass sie sich gegenseitig ausschliessen. Kombinationen von Paraphrasen mit einer Restrukturierung des Satzes etwa sind durchaus üblich. Solange eine bestimmte Strategie hingegen auch einzeln vorkam, wurde sie als Element in die Übersicht aufgenommen.

Darstellung einer Mustersequenz

An Stelle einer ausführlichen Diskussion der Beispiele zu den einzelnen Strategien tritt hier die Darstellung einer längeren Sequenz, die viele der oben genannten Methoden in einem Beispiel vereinigt. Der Stelle geht eine Anregung meinerseits voraus, einander gegenseitig zu den Sprachkenntnissen zu befragen.

Beispiel 22⁵⁸ Chang (Myanmar), Mehmet und Milaim (Kosovo-Albaner)

1	Ch	ich spreche=ich spreche du dann ich sprechen=was?
2	Me	was? wo?
3	Ch	kosova=du sprechen kosova. du sagen ich ko spreche kosova.
4	Me	a:h. (-) kosova.
5	Ch	du sprechen kosova.
6	Me	du?
7	Ch	nein du=du
8	Mi	TI fal ()((alb. DU sprichst))
9	Ch	ich frage was du sprechen du sagen nicht ich spreche kosova
10	Me	(---) ((alb.))
11	Mi	((alb.))

⁵⁸ Aus: DZ3ChMeMi: 79 – 92.

- 12 Me ah=SHQI:p (.) albanisch? ((alb.,shqip' = albanisch))
 13 Ch du sprechen albanisch=he?
 14 Me ja:

Die sechs schattierten Redebeiträge sind alle Reaktionen auf einen Indikator des Nicht-Verstehens. Von röm. i – vi werden die Strategien im Einzelnen besprochen, die Chang und der auch anwesende Milaim anwenden, um Mehmet die Frage zu erklären.

- i. Bei *Turn 3* beginnt die erste einer Reihe von Versuchen von Chang, seine ursprüngliche (sehr verwirrliche) Frage zu bearbeiten.⁵⁹ Er verringert die vielen Möglichkeiten der Beantwortung funktional auf die Antwort „ich spreche kosova“ und bietet mit seiner Antwortvorgabe ein Beispiel für die funktionale Reduktion der Botschaft:

- 1 Ch ich spreche=ich spreche du dann ich sprechen=was?
 2 Me was? wo?
 3 Ch kosova=du sprechen kosova. du sagen ich ko spreche kosova.

- ii. Die Reaktion auf die Wiederholung eines zentralen Elements ist in *Turn 5* die Ratifikation der Antwort. Chang interpretiert den Indikator als Beantwortung seiner Antwortvorgabe in *Turn 3* und ratifiziert mit seiner Bemerkung „du sprechen kosova“ die Richtigkeit des Einzelwortes in *Turn 4*:

- 4 Me a:h. (-) kosova.
 5 Ch du sprechen kosova.

- iii. Auf die erstaunte Frage „du?“ von Mehmet in *Turn 4* berichtigt ihn Chang in *Turn 7* mittels einer Kombination von Restrukturierung des Teilsatzes und emphatischer

⁵⁹ Hier wird die Ähnlichkeit zu den Kommunikationsstrategien als ‚Ausdruckskrücke‘ deutlich, die FAERCH / KASPER (1983) beschreiben: Chang paraphrasiert die Benennung für die Muttersprache Mehmet, die ihm fehlt, mit ‚kosova‘. Da es aber unsicher bleibt, wie stark die Paraphrase als Bearbeitung des Indikators von Mehmet und wie stark sie als Ausdruckshilfe für Chang selbst gilt, wird sie hier nicht mit berücksichtigt.

Wiederholung des zentralen Wortes, wobei er die Referenz auf Mehmet wieder herstellt. Beides sind Problemlösungsstrategien:

6	Me	du?
7	Ch	nein du=du

- iv. Milaim mischt sich schliesslich als Übersetzer ein und paraphrasiert für Mehmet mit einem Code-Switching auf Albanisch die betonte Wiederholung von Chang in Turn 7:

8	Mi	TI fal ()((alb. DU sprichst))
---	----	-------------------------------

- v. Auf die fehlende Wiederaufnahme der Restrukturierung in Turn 7 reagiert Chang mit einer erneuten Restrukturierung der ursprünglichen Frage in *Turn 9*:

9	Ch	ich frage was du sprechen du sagen nicht ich spreche kosova
---	----	---

- vi. Erst nach der klärenden nochmaligen Intervention des Freundes und Übersetzers Milaim formuliert Mehmet die Hypothese, was mit ‚kosova sprechen‘ gemeint sein könnte. Chang ratifiziert die Hypothese in *Turn 13* implizit mit der Wiederaufnahme von ‚albanisch‘ und restrukturiert seine Frage, die schliesslich von Mehmet verstanden und bejaht wird.

10	Me	(---) ((alb.))
11	Mi	((alb.))
12	Me	ah=SHQI:p (.) albanisch? ((alb.,shqip` = albanisch))
13	Ch	du sprechen albanisch=he?
14	Me	ja:

7.2.3 Abgrenzung zu Kommunikationsstrategien als Ausdruckshilfe für LernerInnen

Anders als in den meisten Studien zu Verstehensproblemen befinden sich die TeilnehmerInnen an diesen Gesprächen in der speziellen Lage, dass sie als Nicht-MuttersprachlerInnen in die Situation kommen, Verstehensschwierigkeiten in einer Antwort bearbeiten zu müssen. Viele der vorgestellten Techniken sind daher nicht eindeutig der Bearbeitung des Problems oder ihren Ausdrucksschwierigkeiten zuzuordnen, die sie als SprecherInnen einer Fremdsprache haben. Besondere Probleme bietet hier die formale

Reduktion, die sich bei MuttersprachlerInnen relativ leicht als ‚Foreigner Talk‘ oder an Hand eines reduzierten Wortschatzes identifizieren lässt. Anzeichen für formale Reduktion als Bearbeitung von Verstehensproblemen wurden hier deshalb nur vorsichtig mit einbezogen. Dennoch existiert das Phänomen der formalen Vereinfachung auch bei Nicht-MuttersprachlerInnen, wie folgendes Beispiel m.E. illustriert.

Beispiel 23⁶⁰ Chang (Myanmar), Mehmet und Milaim (Kosovo-Albaner)

1	JM	gehst du gerne ins kino; ((zu Me gewandt))
2	Me	nee()
3	Ch	kino=kino=filem=filem schauen=öh
4	Mi	filem=ja=ja kino
5	Me	ah filem kino

Nebst der funktionalen Reduktion auf die Wortbedeutung wird an Turn 3 von Chang deutlich, dass morphosyntaktische Reduktion auch in der Interimssprache möglich ist und strategisch angewandt werden kann.

⁶⁰ Aus: DZ3ChMeMi: 3 – 7.

8 Analyse und Erklärungen

8.1 Indikatoren

8.1.1 Übersicht

Die in Kapitel 6 beschriebenen acht Indikatoren kann man als eine Menge von Möglichkeiten betrachten, unter denen die HörerInnen bei Nicht-Verstehen auswählen können. Da nie zwei Indikatoren am selben Ort auftreten, sind sie durch einen sozusagen paradigmatischen Bezug im SAUSSURSchen Sinn⁶¹ miteinander verbunden. Mir scheint wichtig, dass die ganze Palette von Indikatoren eine mögliche Reaktion auf Nicht-Verstehen darstellt, d.h., dass im Korpus ebenso explizite wie implizite Anzeiger vorkommen. VARONIS / GASS (1985) und andere ForscherInnen im Bereich Verständigungsforschung beschränken sich leider auf die Erforschung expliziter Anzeiger, die eine Reparatursequenz auslösen. Tatsächlich bilden implizite Indikatoren eine zwar kleinere und weniger scharf zu erfassende, aber nicht zu vernachlässigende Gruppe von Mitteln, um Verstehensproblemen zu begegnen. Im Korpus ist das Verhältnis von expliziten zu impliziten Indikatoren rund zwei Drittel zu einem Drittel, wie folgende Aufstellung der Mengenverhältnisse bei den Indikatoren zeigt:

⁶¹ Die paradigmatische Achse der Sprache verbindet alle Elemente, die an derselben Stelle auftreten können, so sind im Satz ‚er kommt heute / morgen / übermorgen‘ die Wörter ‚heute‘, ‚morgen‘ und ‚übermorgen‘ paradigmatisch verbunden, da sie an dieser Stelle austauschbar sind.

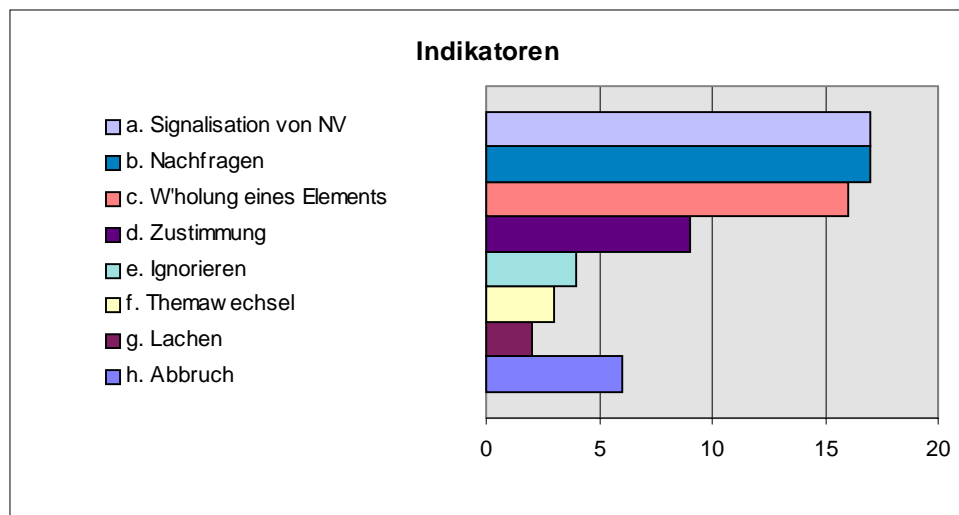


Diagramm 1. Übersicht über die Indikatoren (n = 74)

Die drei expliziten Indikatoren – Signalisation von Nicht-Verstehen, Nachfragen nach Details und Wiederholung eines zentralen Elements – sind mit je etwas über 20 % die häufigsten Methoden der Problemmanifestation. Bei den impliziten Indikatoren sind ‚zustimmendes Abwarten trotz Nicht-Verstehen‘ und ‚Abbruch‘ mit 12 % resp. 8 % am stärksten vertreten. Die geringe Datenmenge bei den impliziten Indikatoren (24 von 74 Fällen total) ist allerdings auf Verzerrungen besonders anfällig. Zwei Drittel der Einträge in der Kategorie ‚Abbruch‘ (h) sind auf eine Person zurückzuführen, die sehr geringe Deutschkenntnisse hat (Mehmet).

Diese Mengenverhältnisse täuschen allerdings etwas über die realen Verhältnisse hinweg. Es ist eine schwer zu beantwortende Frage, ob explizite Indikatoren tatsächlich häufiger sind oder ob sie nur den GesprächspartnerInnen und der Analyse gegenüber sichtbarer sind. Tatsächlich kommt GÜNTNER anhand der Gespräche zwischen ChinesInnen und Deutschen zum Schluss, dass implizite Indikatoren expliziten gegenüber vorgezogen werden, weil sie dem Sprecher „die Möglichkeit zur Korrektur ohne grössere Unterbrechung des Gesprächsflusses“ geben (1993: 92). Die Hierarchie implizit vor explizit hätte also eine gesichtsschützende Funktion. GÜNTNER stuft allerdings nur diejenigen Indikatoren als implizit ein, die in der vorliegenden Untersuchung als ‚Ignorieren‘ klassifiziert waren (Kat. d und e). Die zweite Gruppe von indirekten Indikatoren, Abbrüche durch abrupte Themawechsel oder Code-Switching in eine andere Sprache, werden in ihrer Klassifikation nicht berücksichtigt. Gleichzeitig bahnen sich die expliziten Anzeiger von Nicht-Verstehen

meistens nicht durch immer deutlicher werdende implizite Indikatoren an, sondern können ganz unvermittelt nach dem Referenzturn auftreten.

8.1.2 Verhältnis zum Auslöser (Trigger)

Die Indikatoren folgen im Diskurs dem Turn, der den Trigger (d.h. den Auslöser des Verstehensproblems) enthält. Zugleich aber werden Trigger erst durch die Indikatoren als solche identifiziert, was jene nur a posteriori zum Vorschein bringt. Da der Trigger der Analyse nicht direkt zugänglich ist (ebenso wenig wie der Introspektion der HörerInnen selbst), lassen sich zu seiner Natur nur wenige Aussagen machen.

Tatsächlich beobachtbar sind aber die Hypothesen, welche die Hörerin und später in seiner Replik auch der Sprecher über die Art des Triggers aufstellen. BREMER betrachtet es sogar als ein „Gebot der Kooperativität (...), auch über die Art des Problems Auskunft zu geben, also zur ‚Verständigung über die Verständigung‘ beizutragen“ (1997: 124). Tatsächlich scheinen Indikatoren, die das vermutete Problem spezifisch benennen, effizienter zur Klärung beizutragen. Deshalb ist es erstaunlich, dass die eigentliche Kategorie der Hypothesendarlegung (b – Erfragen von Zusatzinformation, S. 58) im vorliegenden Korpus nicht die dominante Rolle spielt. Daraus lassen sich zwei Schlüsse ziehen: Erstens ist es ungünstig, zu einem Trigger eine Hypothese zu präsentieren, bei dem die Hörerin selber den Grund für das Nicht-Verstehen nicht eruieren kann. Eine Hypothese der Hörerin wird vom Sprecher in allen Fällen bearbeitet, entweder wird sie ratifiziert (in 25 % der Fälle in der Kategorie) oder mittels einer Reformulierung der ursprünglichen Äusserung verworfen (in 70 % der Fälle in der Kategorie)⁶². Die Hörerin geht also ein verhältnismässig grosses Risiko ein, dass das Gespräch sich eventuell in Richtung der falschen Hypothese weiterentwickelt oder dass trotz der Hypothese das Problem nicht schneller behoben wird. Ein zweiter Grund dafür, dass nicht immer mit einer Nachfrage eine Hypothese zur Beurteilung vorgelegt wird, liegt in der Dringlichkeitsstufe von Problemen. Der Effizienz der expliziten Problemmanifestation steht also der Platz im Gespräch gegenüber, der durch die Aushandlung verwendet wird.

⁶² Zu einer Zusammenfassung der Indikatoren nach explizit und implizit s. Diagramm 2 nächste Seite.

8.1.3 Verhältnis zur Antwort des Sprechers

Aus den Daten im Korpus lässt sich für jede Kategorie von Indikatoren ein Profil bilden, das die Bearbeitungen nach den vier Gruppen Problemlösungsstrategien (*achievement strategies* – Erklärung der Bedeutung mit erweiterten Werkzeugen), funktionale Reduktion (*functional reduction strategies* – Veränderung der ursprünglichen Bedeutung), formale Reduktion (*formal reduction strategies* – Vereinfachung des sprachlichen Systems) und Ratifikation aufschlüsselt. In einem Diagramm lassen sich dann die Kategorien a-c als explizite Indikatoren und d-h als implizite Indikatoren zusammenfassen. Anhand dieser Übersicht fällt auf, dass die Problemlösungsstrategien (Achv), funktionalen Reduktionen (Func) und die Ratifikationen (Rat) jeweils anders verteilt sind, wenn die Indikatoren explizit oder implizit sind. Dies wird – mit der nötigen Zurückhaltung gegenüber statistischen Vereinfachungen bei kleiner Datenlage – an folgendem Diagramm illustriert:

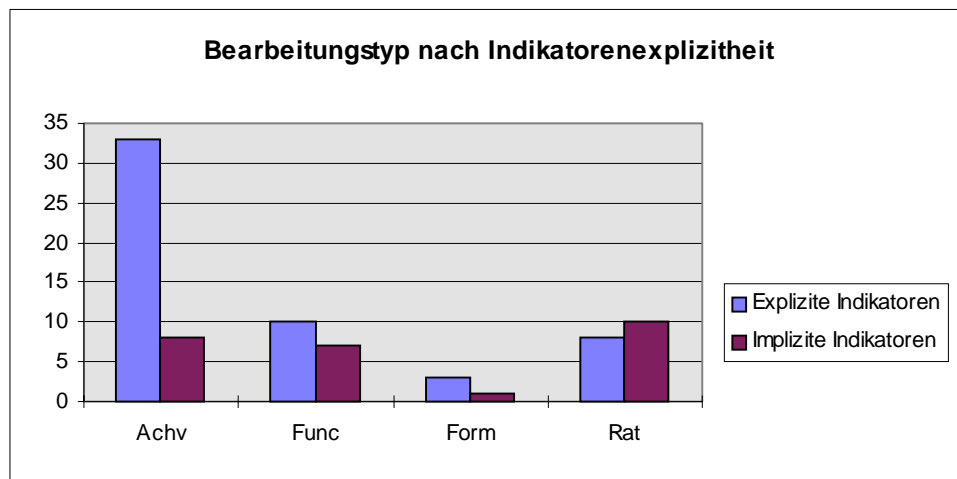


Diagramm 2. Unterschiede in der Sprecherstrategie je nach Expliztheit des Indikators (n=80)

Die Differenz in der Gesamtzahl zum Diagramm 1 im vorigen Abschnitt erklärt sich dadurch, dass ein Indikator mehrere Strategien zur Bearbeitung auslösen kann. So sind eine Paraphrase

und eine Restrukturierung des Satzes durchaus miteinander vereinbar. Es handelt es sich um sechs Fälle, die so grösstenteils der *achievement*-Säule zugerechnet wurden.⁶³

Nach impliziten Indikatoren sind im Durchschnitt alle Bearbeitungsstrategien mit Ausnahme der formalen Vereinfachung etwa gleich wahrscheinlich. Bei expliziten Manifestationen von Nicht-Verstehen hingegen dominieren Strategien deutlich, die mittels Paraphrasen, Wiederholungen oder Umformulierungen das ursprüngliche kommunikative Ziel zu erreichen versuchen (‘Problemlösungsstrategien‘). Bei diesem Resultat soll aber nicht verschwiegen werden, dass die möglichen Antwortstrategien auf implizite Indikatoren sehr heterogen verteilt sind und je nach Indikator ein völlig anderes Verhalten zeigen.

8.1.4 Verhältnis zu den Einzelpersonen

Die Profile der Bearbeitungstypen in Diagramm 2 weisen sehr grosse individuelle Unterschiede auf, die sich jedoch weder auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Muttersprache oder einem bestimmten Geschlecht noch auf den Grad der Sprachbeherrschung des Gesprächspartners zurückführen lassen. Eine schwache Tendenz scheint sich nur in Richtung eigener Sprachkompetenz abzuzeichnen. Als grobe Bestimmung der Sprachkompetenz wurde die *mean length of utterance* (‘Mittlere Turnlänge‘, MLU) verwendet, die ALLWOOD (1993) diskutiert. Die MLU ist ein indirektes Mass für Sprachbeherrschung und ist deshalb nur mit Vorsicht zu verwenden. Hier wird die MLU trotzdem verwendet, weil sie verhältnismässig leicht zu bestimmen ist und keine Sprachtests nötig macht (s.a. FRISCHHERZ 1997: 227).

MLU	Name	Explizite In.			Implizite Indikatoren					Total
		a	b	c	d	e	f	g	h	
12.62	Naser		1				1			2
8.65	Negussie	kein								0
8.46	Diaby			2						2

⁶³ Leider sind bei dieser kleinen Menge keine signifikanten Kollokationen von Erklärungsstrategien auszumachen. Es ist jedoch m. E. nicht auszuschliessen, dass gewisse Kombinationen häufiger auftreten als andere.

7.47	Lawin	2	1	1	2					6
7.23	Arben	kein								0
6.23	Asim	1		1						2
6.08	Chang	kein								0
5.94	Florim		2					1	2	5
5.61	John		3							3
4.82	Suda	3	1	1			1			6
4.62	Avevy	1	1		1					3
4.47	Enver	1		1		1				3
4.27	Halima			1		1				2
4.20	Shakhawan	7	1							8
3.57	Taytu	1	2	1						4
2.93	Burhan.	2	1							3
2.43	Mimoza							1		1
1.95	(Milaim)			1		1				2
1.39	Mehmet	1	3	6	6	1	1		4	22
	Total	17	17	16	9	4	3	2	6	74
	Total %	22.9	22.9	21.6	12.2	5.4	4	2.7	8.1	100%

Tabelle 13. Einzelprofile der Asylsuchenden geordnet nach MLU

Zu der Tabelle ist Folgendes zu bemerken. Derjenige mit den meisten Indikatoren von Nicht-Verstehen ist mit Abstand Mehmet, der auch den niedrigsten MLU aufweist. Allerdings ist sein Gesprächspartner Chang jemand, der mit ausserordentlich vielen Antwortvorgaben und anderen formalen und funktionalen Reduktionen arbeitet, was darauf hindeuten könnte, dass sich diese Strategien in ein deutliches Verstehenshindernis für das Gegenüber verwandeln können, wenn sie zu stark angewandt werden. Obwohl bei den besseren SprecherInnen in der oberen Hälfte der Tabelle drei keine Indikatoren von Nicht-Verstehen zeigten, ist der Anteil an Indikatoren nicht auf die Sprachkenntnisse zurückzuführen. So ist der Durchschnitt der oberen Hälfte nur wenig kleiner als derjenige der unteren Hälfte (ohne Mehmet).

8.1.5 Zusammenfassung

Die Indikatoren geben also über folgende Tatsachen Auskunft:

- Der Turn unmittelbar vor dem Indikator enthält einen Trigger oder eine Konstellation von Triggern, die ein Verstehensproblem auslösen.
- Die Information, ob die Hörerin sich eine Hypothese bildet, wie die Störung möglichst schnell behoben werden kann.
- Die Einschätzung der Hörerin, wie dringlich die Bearbeitung ist.
- Die Einschätzung der Hörerin, ob die Bearbeitung des Verstehensproblems im Verhältnis zum voraussichtlichen Aufwand steht.

Hingegen lassen sich keine Aussagen zum Einfluss des Geschlechts und der Muttersprache auf den Typ und die Menge der Indikatoren machen.

8.2 Bearbeitung von Indikatoren

8.2.1 Übersicht

Auf die Anzeige von Nicht-Verstehen sind verschiedene Reaktionen denkbar. Dabei ist zuerst der Einfluss des Typs von Indikator wichtig, aber nicht allein entscheidend. Selbst auf implizite Indikatoren, die sich in ‚Ignorieren‘ oder ‚Abbrechen‘ äussern, sind Problemlösungsstrategien (*achievement strategies*) möglich. Anhand des Diagramms 3 wird die Anzahl Vorkommnisse der Feineinteilung in Kapitel 7.2.2. (S. 76) deutlich. Die Sprecherreaktionen sind nach Problemlösungsstrategien, funktionalen Reduktionen, formalen Reduktionen und Ratifizierung geordnet.

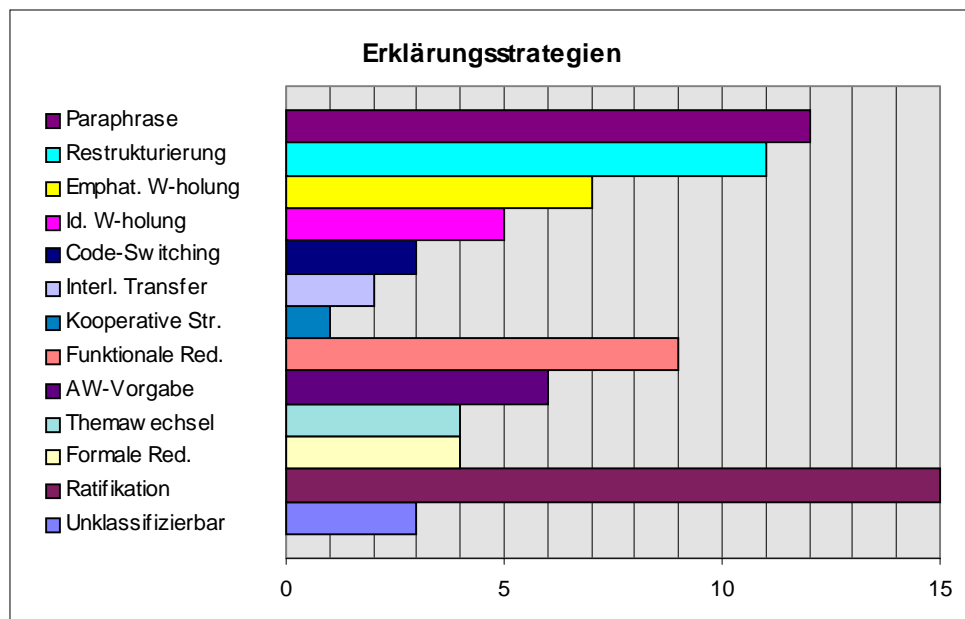


Diagramm 3. Arten von Bearbeitungsstrategien (n=80)

Bei den Problemlösungsstrategien sind die Paraphrase eines Elements und die Restrukturierung des Satzes die am häufigsten angewandten Strategien, wobei dies auch die beiden Strategien sind, die am meisten in Kombinationen mit anderen vorkommen. Die Gruppe der funktionellen Reduktionsstrategien wird von einer Sammelklasse angeführt, gefolgt von Antwortvorgabe und Themawechsel. Die formalen Reduktionsstrategien nehmen hier einen sehr untergeordneten Raum ein. Es ist aber zu bedenken, dass in Anbetracht der Nicht-Muttersprachlichkeit der Sprecher beinahe nicht zwischen formaler Reduktion als Ausdruckshilfe und formaler Reduktion als Erklärungsstrategie unterschieden werden kann. Ohne Zweifel besteht das Phänomen jedoch auf jeder Stufe der Sprachbeherrschung, wie das Beispiel 23 in 7.2.3 belegt. Die Kategorie der Ratifikationen ist die grösste im Korpus. Daraus lässt sich allerdings nicht schliessen, dass die Hypothesen oder leiseren Wiederholungen von Einzelelementen der HörerInnen immer korrekt waren, da gelegentlich auch Abbrüche ratifiziert wurden. Die Häufigkeit der Ratifikationen belegt vielmehr eine generelle Tendenz zur Zustimmung. Dies geht eventuell auf zwei widerstrebende Interessen des Sprechers zurück, die BREMER auch für die Hörerin beschreibt: Eine ausführliche Bearbeitung wäre klarer als nur kurze oder unvollständige Antworten, jedoch besteht das Interesse von Sprecher (und Hörerin), die Seitensequenz so schnell wie möglich abzuschliessen (1997: 124).

8.2.2 Verhältnis zu den GesprächspartnerInnen

Neben dem Einfluss der spezifischen Indikatoren im Gespräch hängt die Wahl der Bearbeitungstyps auch von der Einschätzung der Gelingensbedingungen ab. Formale und funktionale Reduktionen der Botschaft sind Strategien, die eher schwächeren LernerInnen gegenüber in Frage kommen. Dies zeigt tendenziell folgendes Diagramm:

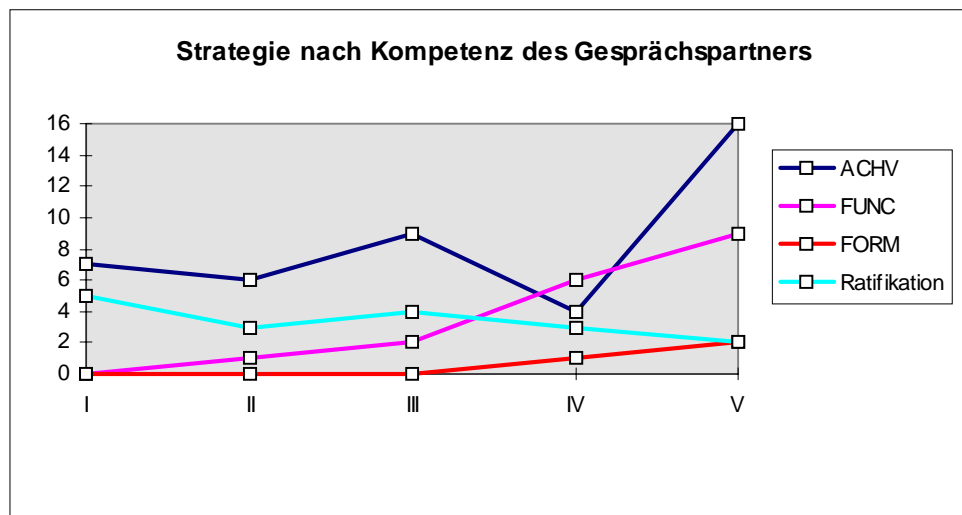


Diagramm 4. Strategien in Abhängigkeit vom Rang des Gesprächspartners (n=80)

Die 19 ProbandInnen sind hierbei in fünf Gruppen von 4-5 TeilnehmerInnen aufgeteilt, die nach dem MLU-Rang ihres Gesprächspartners geordnet sind. Gruppe I sind diejenigen, die auf die Indikatoren der besten LernerInnen reagieren mussten und Gruppe V sind diejenigen SprecherInnen, die auf Indikatoren der schwächsten LernerInnen eine Strategie finden mussten.

Es ist auffällig, dass bis zu den HörerInnen der Gruppe III keine formalen Reduktionen und beinahe keine funktionalen Reduktionen verwendet wurden. Dies lässt den Schluss zu, dass bei besseren LernerInnen Problemlösungsstrategien (*achievement strategies*) vorgezogen werden, während bei schwächeren LernerInnen eine Reduktion der Botschaft (z.B.

Antwortvorgaben) und eine Reduktion des formalen Systems (z.B. Foreigner Talk) zumindest in Frage kommen.

Die Problemlösestrategien steigen erst bei der schwächsten Gruppe (V) stark an, während sie bei den anderen Gruppen etwa gleich bleiben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Reduktionsstrategien schwächeren LernerInnen gegenüber die Problemlösestrategien nicht ablösen, sondern ergänzen.

9 Zusammenfassung

Es ist erstaunlich, wie beim ersten Abhören der Tonaufnahmen wenig **Verstehensschwierigkeiten** zutage kamen und wie verhältnismässig gross das Korpus von Stellen schliesslich wurde, als die schriftlichen Transkripte vorlagen, die sich genau analysieren liessen. Dies zeigt, dass die Anzeige und Bearbeitung von Verstehensproblemen sich praktisch unmerklich in den Gesprächsverlauf einfügt. Tatsächlich befindet sich aber in jedem der aufgenommenen Gespräche mindestens eine Stelle, die zu Verstehensproblemen Anlass gab und die eine Reaktion auslöste. Verstehensschwierigkeiten sind in jedem Gespräch und insbesondere unter Nicht-MuttersprachlerInnen etwas Normales. Während Verstehensprobleme lange als störende Nebengeräusche bei der Übertragung von Information zwischen einem Sender und einem Empfänger verstanden wurde, zeigt die genauere Analyse die Unangemessenheit dieser Funkmetapher.⁶⁴ So ist klar, dass Kommunikation ein dynamischer Prozess ist, bei dem beide GesprächspartnerInnen sich einig werden müssen, was die Botschaft ist. Verstehen ist nicht automatisch gegeben, wenn der Übertragungskanal störungsfrei ist, sondern wird interaktiv hergestellt. Die Interaktivität bedeutet allerdings nicht, dass bei jedem Verstehensproblem eine kooperative Lösung angestrebt wird. Der Einbezug des Gegenübers ist nicht eine automatische Folge bei Verstehensschwierigkeiten.

Trotz der Vielfalt von Strategien, die den HörerInnen und SprecherInnen an bestimmten Orten zur Verfügung stehen, kristallisieren sich bei Verstehensproblemen feste Strukturen heraus. So folgt der Indikator jeweils unmittelbar auf den Turn, der das Verstehensproblem ausgelöst hat. Die Analyse der **Indikatoren** zeigt, dass die HörerInnen selbst die Definitionshoheit darüber haben, ob ein vorheriger Turn problematisch ist oder nicht. Einen Trigger per se gibt es daher nicht. Allerdings lässt sich im Nachhinein beschreiben, welchen Grad von Explizitheit die Hörerin wählt um das Nicht-Verstehen anzuzeigen. Ausserdem werden die Hypothesen sichtbar, welche die HörerInnen anstellen. Die Hypothesen müssen nicht notwendigerweise die ‚wahren‘ Ursachen der Verstehensschwierigkeit benennen, da diese den HörerInnen wie auch dem Blick von aussen verborgen sind. So kann auch bei einer

⁶⁴ Zum Kommunikationsmodell von SHANNON / WEAVER vgl. den Kommentar von AUER (1999)

Ratifikation der Hypothese seitens des Sprechers und bei der folgenden Weiterentwicklung des Gesprächs nicht mit Sicherheit festgestellt werden, ob das ursprüngliche Problem komplett ausgeräumt ist. Die Behandlung wird aber als erfolgreich betrachtet, wenn sich eine unausgesprochene Einigung unter den GesprächsteilnehmerInnen einstellt, dass die Konversation weitergeführt werden kann. Wann ein genügender Grad an Verstehen erreicht ist, wird allerdings nicht nur durch den diskursiven Zusammenhang bestimmt. Die Entscheidung ist vielmehr Ausdruck von unterschiedlichen und in gewissem Sinne widersprüchlichen Interessen beider GesprächspartnerInnen. Die explizite Formulierung eines Problems ist immer mit einer Gesichtsbedrohung für die Hörerin verbunden und unterbricht den Gesprächsverlauf, was sich auf die Dauer negativ auf die Themaentwicklung auswirkt. Die Explizitheit hilft jedoch dem Sprecher, seine Bearbeitungsstrategien am rechten Ort anzubringen. Implizite Indikatoren sind hingegen ihrer Natur nach mehrdeutig, was neben Nicht-Verstehen auch andere Interpretationen zulässt und so der Gesichtsbedrohung entgegenwirkt und den Gesprächsverlauf nicht unterbricht. Die Entscheidung über ein Eingreifen liegt so beim Sprecher. Er erhält aber auf diese Weise nicht genügend Information zur genauen Ortung des Verstehensproblems im Gespräch, was eine Behandlung von impliziten Indikatoren uneffizient macht.

Angesichts dieser widersprüchlichen Interessen ist es ein interessantes Phänomen, wie schwer sich ‚Nachfragen nach Zusatzinformation‘ als ausschliesslich problemanzeigend oder ausschliesslich interessiertes Nachfragen einstufen lässt (s. Kap. 6.1.2, S. 58). An dieser Klasse wird vielleicht das Verhalten am deutlichsten, das BANGE „bifocalisation“ nennt: Die gleichzeitige zentrale Fokalisation auf das Thema der Konversation und nebengeordnet die periphere Fokalisation auf die Probleme, die im Zusammenhang mit der Koordination der Gesprächsaktivitäten auftreten können (1992: 56).

Die oben erwähnte feste Struktur räumt auch der **Antwort des Sprechers** einen Platz ein. Bei expliziten Indikatoren öffnet sich eine Klammer, die sich erst mit der erfolgreichen Bearbeitung des Sprechers wieder schliesst. Diese Klammer lässt sich auch strategisch verwenden, indem scheinbar unzusammenhängende Informationen zu der Konstruktion von Hintergrundwissen eingesetzt werden – eine Taktik, die HINNENKAMP (1989) als ‚Faktorisierung‘ bekannt gemacht hat (vgl. dazu Kap. 7.1, S. 73). Als Bearbeitung des

Indikatoren kommen im Korpus Strategien vor, die in Anlehnung an FAERCH / KASPER (1983) in ‚Problemlösungsstrategien‘, ‚Strategien der funktionellen Reduktion‘, ‚Strategien der formalen Reduktion‘ und ‚Ratifizierung‘ unterteilt werden. Dabei werden die zwei wichtigsten Problemlösungsstrategien, ‚Paraphrase eines Elements‘ und ‚Restrukturierung des Turns‘, nicht nur für sich allein angewandt, sondern treten auch in Kombination mit anderen Strategien auf. Allerdings können wegen der kleinen Menge der Vorkommnisse keine signifikanten Kollokationen festgestellt werden. Strategien der formalen Reduktion des (hier morphosyntaktischen) Systems, die bei MuttersprachlerInnen als ‚Foreigner Talk‘ beschrieben wurden, treten in Einzelfällen auch auf. Die Identifizierung gestaltet sich allerdings ausserordentlich schwierig, da die formale Reduktion des Systems auch als (produktive) Kommunikationsstrategie von allen Nicht-MuttersprachlerInnen angewandt wird, wie FAERCH / KASPER (1983) in ihrer Kategorisierung feststellen.

Die Beschäftigung mit Gesprächen unter Nicht-MuttersprachlerInnen nimmt in der Forschung bisher einen untergeordneten Platz ein. Die wenigen Studien, die in diesem Bereich existieren, untersuchen zudem vor allem künstliche Konversationen unter SprachstudentInnen, die gemessen an allen Gesprächen unter Nicht-MuttersprachlerInnen nur einen kleinen Ausschnitt bilden. Die Häufigkeit aber von Sprachbegegnungen mit Hilfe einer Drittsprache ist m.E. nicht zu unterschätzen. Gerade da liegt aber ein enormer Forschungsbedarf, wenn die Vernetzung und die Mobilität der Menschen weiterhin im selben Mass zunehmen. Gleichzeitig ist nicht zu übersehen, dass in den Industrieländern die weitgehend marginalisierten Schichten von ArbeitsmigrantInnen und Asylsuchenden vor allem unter sich bleiben und die Gelegenheiten zum Deutsch sprechen sich aus den Kontakten mit anderen Asylsuchenden ergeben.

10 Bibliographie

- ALLWOOD, J. (1993) „Feedback in second language acquisition“. In: PERDUE, C. (Hrsg.) Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Vol. 2. Cambridge, New York: Cambridge University Press. S. 196 - 232.
- AUER, P. (1986) „Kontextualisierung“. In: Studium Linguistik 19. S. 22 - 47.
- AUER, P. (1992) „Introduction“. In: AUER, P. / DI LUZIO, A. (Hrsg.) The contextualization of language. Amsterdam: John Benjamins. S. 1 - 38.
- AUER, P. (1999) Sprachliche Interaktion. Tübingen: Niemeyer.
- BANGE, P. (1992) „A propos de la communication et de l'apprentissage de L2“. In: Aile 1. S. 53 - 85.
- BFF - Bundesamt für Flüchtlinge (2000) Asylstatistik.
- BIALYSTOK, E. (1990) Communication strategies : a psychological analysis of second-language use. Oxford [etc.] : Basil Blackwell.
- BLACKSHIRE-BELAY, C. (1991) Language Contact. Tübingen: Narr.
- BREMER, K. (1996) „Causes of understanding problems“. In: BREMER, K. et al. (Hrsg.) Achieving understanding. London, New York: Longman. S. 37 - 64.
- BREMER, K. (1997) Verständigungsarbeit. Tübingen: Narr.
- BREMER, K. et al. (1993) „Ways of achieving understanding“ In: PERDUE, C. (Hrsg.) Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Vol. 2. Cambridge, New York: Cambridge University Press. S. 153 - 195.
- BRINKER, K. / SAGER, S. (1996²) Linguistische Gesprächsanalyse. Berlin: Schmidt.
- CLYNE, M. (1994) Inter-cultural communication at work. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- FAERCH, C. / KASPER, G. (1983) „Plans and strategies in foreign language communication“. In: FAERCH, C. / KASPER, G. (Hrsg.) Strategies in Interlanguage Communication. London, New York: Longman. S. 20 - 60.

- FALKNER, W. (1997) *Verstehen, Missverstehen und Missverständnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- FRISCHHERZ, Bruno (1997) *Lernen um zu sprechen - sprechen um zu lernen*. Freiburg: Univ. Verlag Freiburg Schweiz.
- GASS, S. / VARONIS, E. (1991): "Miscommunication in Nonnative speaker discourse". In: COUPLAND, N. et al. (Hrsg.) "Miscommunication" and problematic talk. Newbury Park: Sage. S. 121 - 145.
- GRICE, H. P. (1979) „Logik und Konversation“. In: MEGGLE, G. (Hrsg.) *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 243 - 265.
- GÜLICH, E. (1991) „Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives“. In: DAUSENDSCHÖN-GAY, U. et al. (Hrsg.) *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Niemeyer. 325 - 364.
- GUMPERZ, J.J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- GÜNTNER, S. (1993) *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- HINNENKAMP, V. (1982) *Foreigner Talk und Tarzanisch*. Hamburg: Buske.
- HINNENKAMP, V. (1989) *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- HINNENKAMP, V. (1994) *Interkulturelle Kommunikation*. Heidelberg: Groos. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft; Bd. 11)
- HYMES, D. (1972) „Models of the interaction of language and social life“. In: GUMPERZ, J.J./ HYMES, D. (Hrsg.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York, Chicago: Holt, Rinehart and Winston Inc. S. 35 – 71.
- JEFFERSON, G. (1972) "Side sequences". In: SUDNOW, D. (Hrsg.) *Studies in social interaction*. NY: Free Press. S. 294 - 338.
- JONG, W. (1986) *Fremdarbeitersprache zwischen Anpassung und Widerstand. Griechen in der Schweiz*. Bern: Lang.

- KASPER, G. / DAHL, M. (1991) „Research methods in interlanguage pragmatics“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 13. 215 - 47.
- KLEIN, W. (1987²) *Zweitspracherwerb*. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- KNAPP, K. (1996) „Interpersonale und interkulturelle Kommunikation.“ In: GERGEMANN, N./ SOURISSEAUX, A.L.J. (Hrsg.) *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Physica. S. 59 - 80.
- KUHNS, K. (1989) *Sozialpsychologische Faktoren im Spracherwerb*. Tübingen: Narr.
- LEVINSON, S. (1990) *Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer. [Dt. Übersetzung von: LEVINSON, S. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.]
- LÜDI, G. (1986) Forms and functions of bilingual speech in pluricultural migrant communities in Switzerland. In: FISHMAN, J.A. et al. (Hrsg.) *The Ferguson Impact*. Vol. 2. *Sociolinguistics and the sociology of language*. Berlin, New York: de Gruyter. S. 217 - 236.
- LÜDI, G. / PY, B. (1984) *Zweisprachig durch Migration*. Tübingen: Niemeyer.
- MEEUWIS, M. (1994) "Nonnative-nonnative intercultural communication: An analysis of instruction sessions for foreign engineers in a Belgian company" In: *Multilingua* 13 /1-2. S. 59 - 82.
- MÜLLER, O. (1998) *Grundlagen der Programmierung*. Kaarst: bhv-Verlag
- NOYAU, C. (1984) „Communiquer quand on ignore la langue de l'autre“. In: NOYAU, C./ PORQUIER, R. (Hrsg.) *Communiquer dans la langue de l'autre*. Saint-Denis Cedex: Presses universitaires de Vincennes.
- PERDUE, C. / KLEIN, W. (1992) *Utterance Structure*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- PERDUE, C. (1992) - (Hrsg.) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Vol. 2. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- REHBEIN, J. (1985) „Einführung“. In: REHBEIN, J. (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr. S. 7-41.
- ROCHE, J. (1989) *Xenolekte*. Berlin, New York: de Gruyter.
- ROST-ROTH, M. (1994) "Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen." In: *LiLi*

(Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik) 24/93. Interkulturelle Kommunikation. S. 9 - 45.

- SACKS, H. / SCHEGLOFF, E. / JEFFERSON, G. (1974): „A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation“. In: *Language*, 50/4. S. 696 - 735.
- SCHÄFLEIN-ARMBRUSTER (1994) „Dialoganalyse und Verständlichkeit“. In: Fritz, G. (Hrsg.) *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer. S. 493 - 518.
- SCHEGLOFF, E. (1981) „Discourse as an interactional achievement: some uses of ‚uh huh‘ and other things that come between sentences“. In: TANNEN, D. (Hrsg.) *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. S. 71 - 93. [Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1981]
- SCHEGLOFF, E. / JEFFERSON, G. (1990) "The preference for self correction in the organization of repair in conversation". In: PSATHAS, G. (Hrsg.) *Interaction competence*. Washington. S. 31 - 61. [Reprint aus: (1977) *Language* 53 /2. S. 361 - 382]
- SCHNELL, R. et al. (1993) *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien: Oldenbourg.
- SCHWARZ, J. (1980) „The Negotiation for Meaning: Repair in Conversations between Second Language Learners of English“. In: LARSEN-FREEMAN, D. (Hrsg.) *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley MA: Newbury House. S. 138 - 153.
- SEARLE, J.R. (1969) *Speech Acts*. London: Cambridge University Press.
- SEARLE, J.R. (1982) *Ausdruck und Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- SELINKER, L. (1972) „Interlanguage“. In: *International Review of applied Linguistics*, 10. S.209 - 231.
- SELTING, M. (1987a) *Verständigungsprobleme*. Tübingen: Niemeyer.
- SELTING, M. (1987b) „Reparaturen und lokale Verstehensprobleme oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen“. In: *Linguistische Berichte* 108. S. 128 - 149.
- SELTING, M. (1998) „Gesprächsanalytische Transkriptionssysteme“. In: *Linguistische Berichte* 173. S. 91 - 122.

- STREECK, J. (1985) „Kulturelle Kodes und ethnische Grenzen“. In: REHBEIN, J. (Hrsg.) Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr. S. 103 - 120.
- TARONE, E. (1983) „Some thoughts on the notion of ‚communication strategy‘“. In:
- TARONE, E. (1994) „A Summary: Research Approaches in Studying Second-Language Acquisition or ‚If the Shoe Fits...‘“. In: TARONE, E. et al. (Hrsg.) Research Methodology in Second Language Acquisition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. S. 323 - 336.
- VARONIS, E. / GASS, S. (1985) „Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning“. Applied Linguistics 6 / 1. S. 71 - 89.
- Verein TAST Bern: Jahresberichte 1995 - 1999. Bern.
- VION, R. / MITTNER, M. (1986) „Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue“. Langages, 84. S. 25 - 42.
- WATZLAWICK, P. et al. (1974⁴) Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.

Online-Quellen:

- Asylstatistik 2000. Abrufbar unter <http://www.asyl.admin.ch/deutsch/publ2rd.htm> [PDF-Version]
- GAT. Abrufbar unter <http://www.fbils.uni-hannover.de/sdls/schlobi/schrift/gat/> [PDF-Version von SELTING, M. (1998)]
- The ethnologue. Datenbank zu den Sprachen der Welt. Abrufbar unter <http://www.sil.org/ethnologue/ethnologue.html>

Anhang A - Transkriptionskonventionen

Zusammenstellung der Transkriptionskonventionen (nach SELTING et al. 1998). Zur Diskussion vgl. Kapitel 3.4, S. 23.

Basistranskript

Orthographie

subjects Orthographische Wiedergabe von Einzelexemen aus anderen Sprachen. Bei vorwiegend englisch gehaltenen Gesprächen bedeuten die Sternchen die Anwendung deutscher Orthographie.⁶⁵

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]

Überlappungen und Simultansprechen⁶⁶

= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten

Pausen

(.) Mikropause
 kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek.
 (-), (--), (---)
 (2.0) geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer
 (2.85) gemessene Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und=äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
 :, ::, ::: Dehnung, Längung, je nach Dauer

⁶⁵ Diese Variante ist in GAT nicht vorgesehen, da sich das System vor allem auf einsprachige Gespräche unter Deutschen konzentriert. Eine phonetische Umschrift der v.a. englischen Ausdrücke hätte allerdings dem ‚Lesbarkeitsprinzip‘ deutlich widersprochen (SELTING et al. 1998: 92-3).

⁶⁶ Der Vorschlag der GAT-Normen wäre allerdings zwei untereinander stehende eckige Klammer-Paare: []

äh, öh, etc. Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
' Abbruch durch Glottalverschluss

Lachen

so(h)o Lachpartikeln beim Reden
haha hehe hihi silbisches Lachen
((lacht)) Beschreibung des Lachens

Rezeptionssignale

hm, ja, nein, nee einsilbige Signale
hm=hm, ja=a, zweisilbige Signale
nei=ein, nee=e
'hm'hm mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Akzentuierung

akZENT Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitenende

? hoch steigend
, mittel steigend
- gleichbleibend
; mittel fallend
. tief fallend

Sonstige Konventionen

((hustet)) para- und aussersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt> > interpretierende Kommentare mit Reichweite
() unverständliche Passage je nach Länge
(solche) vermuteter Wortlaut
al(s)o vermuteter Laut oder Silbe
(solche/welche) mögliche Alternativen
(((...))) Auslassung im Transkript
Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Feintranskript

(In der Arbeit wird nur ein Teil der Möglichkeiten der Feintranskription benutzt)

Akzentuierung

akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
akzEnt	Sekundär- bzw. Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen

<<f> >	=forte, laut
<<ff> >	=fortissimo, sehr laut
<<p> >	=piano, leise
<<pp> >	=pianissimo, sehr leise
<<all> >	=allegro, schnell
<<len> >	=lento, langsam
<<cresc> >	=crescendo, lauter werdend
<<dim> >	=diminuendo, leiser werdend
<<acc> >	=accelerando, schneller werdend
<<rall> >	=rallentando, langsamer werdend

Ein- und Ausatmen

.h, .hh, .hhh	Einatmen, je nach Dauer
h, hh, hhh	Ausatmen, je nach Dauer