

Dimensionen lernersprachlicher Partikelverwendung

Sprachsystematische, kognitiv-individuelle und interaktiv-soziale Aspekte
beim Gebrauch und beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache *

Karin Aguado

* Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die unveränderte, neu formatierte Version meiner im April 1996 an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld eingereichte Dissertation mit dem Titel „Aspekte lernersprachlicher Partikelverwendung“. Die Gutachter waren Herr Prof. Dr. Gert Henrici und Herr Dr. Lutz Köster.

Inhaltsverzeichnis

1	<u>Einleitung</u>	5
1.1	Vorbemerkungen.....	5
1.2	Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit.....	7
2	<u>Theoretische und methodologische Vorüberlegungen</u>	11
2.1	Allgemeine theoretische und methodologische Vorüberlegungen	11
2.1.1	Zum Verhältnis von Theorie und Empirie	11
2.1.2	Methodologische Aspekte.....	12
2.1.2.1	Zur Interdependenz von Beschreibung und Erklärung	13
2.1.2.2	Zur (Inter)Subjektivität im Forschungsprozeß.....	14
2.1.2.3	Zum Transkriptionsprozeß	16
2.2	Spezifische methodologische Vorüberlegungen.....	20
2.2.1	Fremdsprachenerwerbsforschung: eine Disziplin zwischen Theorie, Empirie und Praxis: ...	20
2.2.2	Zur Vorgehensweise der fremdsprachenerwerbsspezifischen Forschung	21
2.3	Spezifische theoretische Vorüberlegungen	24
2.3.1	Allgemeine Vorbemerkung.....	24
2.3.2	Der interaktiv-soziale Aspekt	26
2.3.3	Der kognitiv-individuelle Aspekt.....	27
2.3.3.1	Wissen vs. Können.....	27
2.3.4	Überlegungen zu einer fremdsprachenerwerbsrelevanten Definition von Sprache	28
2.3.5	Überlegungen zu einer fremdsprachenerwerbsspezifischen Definition von Sprache	30
2.4	Eine produktionsorientierte Sichtweise des Spracherwerbs	33
2.4.1	Vorbemerkung	33
2.4.2	Output-Hypothese revisited.....	33
2.5	Zur Kompetenz-Performanz-Problematik.....	38
2.5.1	Zur Untersuchung der Performanz.....	38
3	<u>Kommunikative Kompetenz und ihre Ausdrucksmittel</u>	41
3.1	Kommunikative Kompetenz und Fremdsprachenerwerb	41
3.2	Teilkomponenten der kommunikativen Kompetenz.....	45
3.2.1	Exkurs: Temporale Variablen	45
3.2.1.1	Quantitative vs. qualitative Kriterien	46
3.2.1.2	Pausen und Kognition	46
3.2.1.3	Funktionen und Wirkungen gefüllter Pausen	47
3.2.2	Teilkomponente: Fluency	49
3.2.2.1	L1-Fluency.....	50
3.2.2.2	Der muttersprachliche Sprecher als Norm	51
3.2.2.3	L2-‘Fluency’: Stand der Forschung	52
3.2.2.3.1	Parameter zur Bestimmung der ‘Fluency’	53
3.2.3	Teilkomponente: Kooperationsfähigkeit	56
3.2.3.1	Universale Aspekte der Interaktion.....	57
3.2.3.1.1	Turn-taking	59

3.2.3.1.2	Zuhöreraktivitäten	62
3.2.3.2	Herstellung von Kohärenz	64
3.2.3.3	Kohärenz und interkulturelle Kommunikation.....	67
3.2.3.4	Lernersprachliche Defizite hinsichtlich der kooperativen Kompetenz	69
3.3	Ausdrucksmittel kommunikativer Kompetenz	71
3.3.1	Lexikalische Ausdrucksmittel.....	71
3.3.1.1	Vorbemerkungen.....	71
3.3.1.2	Bedeutung oder Funktion?.....	72
3.3.1.2.1	Modalpartikeln	75
3.3.1.2.1.1	Zum Forschungsstand.....	75
3.3.1.2.1.2	Vorbemerkung zum Klassifikationsproblem	82
3.3.1.2.1.3	Formale Eigenschaften	83
3.3.1.2.1.4	Funktionale Beschreibung	87
3.3.1.2.2	Gliederungssignale	89
3.3.1.2.2.1	Formale Eigenschaften	89
3.3.1.2.2.2	Funktionale Eigenschaften	90
3.3.1.2.3	Diskurspartikeln	95
3.3.1.2.3.1	Formale Eigenschaften	95
3.3.1.2.3.2	Funktionale Eigenschaften	98
3.3.1.2.4	Gambits.....	101
3.3.1.2.4.1	Formale Eigenschaften	101
3.3.1.2.4.2	Funktionale Eigenschaften	102
3.3.2	Zusammenfassung der funktionalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede	106
3.3.2.1	Zum kognitiven Status der Ausdrucksmittel automatisierter Kommunikation in der muttersprachlichen Sprachverwendung	108
3.3.2.1.1	Zum Produktionsaspekt.....	108
3.3.2.1.2	Zum Perzeptionsaspekt	111
3.3.3	Zur Wirkung partikelloser Sprache auf muttersprachliche Sprecher.....	112
4	Kommunikative Performanz	114
4.1	Aspekte der lernersprachlichen kommunikativen Performanz	114
4.1.1	Kognitive Aspekte: Strategien	114
4.1.1.1	Lernstrategien vs. Kommunikationsstrategien	115
4.1.1.2	Interaktive Definition	116
4.1.2	Sozialpsychologische Aspekte: Face	118
4.2	Kommunikative Performanz aus kognitiv-individueller Perspektive	124
4.2.1	Terminologische Vorbemerkung.....	124
4.2.2	Zum Stand der L1-Produktionsforschung	124
4.2.3	Allgemeines zu Sprachproduktionsmodellen	125
4.2.4	Zu den Grundannahmen verschiedener Sprachproduktionsmodelle	126
4.2.4.1	Modulare vs. parallele Modellierungen.....	128
4.2.5	Zum Stand der L2-Produktionsforschung	129
4.2.5.1	L1- und L2-Produktion: Gemeinsamkeiten und Unterschiede	130
4.2.5.2	Zur Konzeptualisierung in der L2.....	131
4.2.5.3	Indikatoren der L2-Planung.....	131
4.2.5.4	Zum Verhältnis von L2-Produktionsverhalten und L2-Erwerb.....	133
4.2.5.5	Zur Rolle der Muttersprache bei der L2-Produktion	135
4.2.5.6	Variablen der L2-Sprachproduktion	135

4.2.6	Der 'Monitor' als Kontrollmechanismus der Sprachproduktion	137
4.2.6.1	Der Monitor in der L1-Sprachproduktion	137
4.2.6.2	Zur Funktionsweise des Monitor.....	139
4.2.6.3	Der Monitor in der L2-Sprachproduktion	142
4.2.6.4	Problembearbeitung als Indiz für die Aktivierung des Monitors.....	143
4.2.6.4.1	Interaktive Bearbeitung.....	143
4.2.6.4.2	Individuelle Bearbeitung.....	144
4.2.6.4.3	Selbstreformulierungen.....	145
4.2.6.4.3.1	Indikatoren für Selbstreformulierungen	145
4.3	Konstitutive Merkmale der MS-NMS-Kommunikation.....	149
4.3.1	Zur Rollenverteilung in der MS-NMS-Kommunikation.....	149
4.3.2	Fremdsprachenunterrichtliche Kommunikation: ein besonderer Fall von MS-NMS-Kommunikation	150
4.3.3	Kennzeichen von Unterrichtskommunikation	151
4.3.4	Unterrichtssprache: ein heterogenes Konglomerat aus Idiolekten.....	155
4.4	Daten und Datenerhebung.....	159
4.4.1	Zum Stellenwert retrospektiver Daten bei der Untersuchung von Sprachproduktionsprozessen	160
4.4.2	Die 'Sprache' der Lehrerin.....	161
5	<u>Lernersprachliche Verfahren der Äußerungsproduktion</u>	166
5.1	<i>ALSO</i>: kleine Partikel mit großer Wirkung	167
5.1.1	Übernahme des Rederecht bzw. Einleitung eines Redebeitrags	168
5.1.2	Reformulierung bzw. Umformulierung	170
5.1.3	Mischformen	172
5.1.4	Indizierung von Produktionsschwierigkeiten	174
5.1.5	'Füller'	177
5.1.6	Weitere Verwendungen	177
5.2	Zusammenfassung der Ergebnisse der lernersprachlichen Verwendung von <i>also</i> .	179
6	<u>Ergebnisse und Schlußbemerkungen</u>	181
7	<u>Bibliographie</u>	185

„SLA research is at least partly a rational endeavour“

Michael Long 1990:656

1 Einleitung

1.1 Vorbemerkungen

Mit der pragmatischen Wende in den 70er Jahren oder – wie Holly es nennt – mit dem Verlassen des „Elfenbeinturms der Systemlinguistik“ (Holly 1992:15) begann die Erforschung der gesprochenen Sprache und damit auch der Partikeln. Während sie in den 60er Jahren noch als ‘Performanzfehler’ gehandelt wurden, entwickelte sich mit zunehmender Forschungstätigkeit ein Bewußtsein dahingehend, sie nicht länger als überflüssige Redefüllsel zu sehen, sondern zu erkennen, daß sie eine Reihe wichtiger Funktionen für die Interaktion erfüllen.

Ferner wurde erkannt, daß die Ausprägung und die Verwendung der Partikeln kulturspezifisch sind. In bezug auf die *gambits* merkt beispielsweise Beneke an, sie seien „full of concealed cultural values, which makes them difficult to see through, sometimes antagonistic to the user’s system of values and difficult to memorize because of their complex structure“ (Beneke 1981:83), und auch Wierzbicka meint: „There are few aspects of any language which reflect the culture of a given speech community better than its particles“ (Wierzbicka 1991:341). Das im Zusammenhang mit bestimmten Interaktionsschritten, sprachlichen Routineformeln oder diversen Höflichkeitsmustern von Brown & Levinson aufgestellte Konzept der „virtual offense“ besagt, daß die signifikante Abwesenheit solcher Ausdrucksmittel zu Kommunikationsstörungen führen kann (Brown & Levinson 1987:47). Dieses Konzept ist insbesondere im Rahmen der interkulturellen Kommunikation von großer Bedeutung, da die mangelhafte Realisierung dieser Ausdrucksmittel durch Nichtmuttersprachler negative Auswirkungen auf die Akzeptabilität des L2-Sprechers durch Muttersprachler haben kann (vgl. dazu auch Fetzer 1994:147).

Das auslösende Moment für mein Interesse an den hier betrachteten Ausdrucksmitteln mündlicher kommunikativer Kompetenz ist ihre besondere Funktion in

der muttersprachlichen Sprachproduktion einerseits und in der lernersprachlichen Sprachproduktion andererseits und die krassen quantitativen und qualitativen Unterschiede zwischen den beiden Verwendungsweisen.

Es sind in der Vergangenheit eine Reihe von Gründen angeführt worden, wieso L2-Lerner große Schwierigkeiten beim Erwerb und bei der Verwendung von Partikeln haben.¹ Dazu zählt nicht nur, daß die einzelnen hier relevanten Funktionsklassen so vielfältige subtile Funktionen ausüben können und daß es häufig keine Entsprechung in der jeweiligen L1 der Lernenden gibt, sondern auch, daß sie in Lehrwerken und dementsprechend im Fremdsprachenunterricht nur unzureichend behandelt werden. Ein weitere mögliche Ursache für die defizitäre Beherrschung der Partikeln durch Nichtmuttersprachler wird darin gesehen, daß die Lehrersprache 'partikelarm' und künstlich sei und daß im Fremdsprachenunterricht kein partikelfreundliches Klima herrsche. So hat Vorderwühlbecke die Spezifika der Lehrersprache so beschrieben, daß die Lehrenden „bestimmte sprachliche und stilistische Register, z.B. dialektale Ausdrücke oder rhetorische Fragen, Ironie und auch modale Färbungen unterlassen, sozusagen aus dem eigenen Idiolekt herausfiltern. Dazu gehören auch die AP [Abtönungspartikeln]. Da aber die Sprache des Lehrers im Intensivunterricht des Anfängers den größten Teil der zielsprachlichen Rezeption des Schülers ausmacht, hat er keine Gelegenheit, sie entsprechend ihrer Häufigkeit in der gesprochenen Alltagssprache zu hören und ihren Beitrag zur Kommunikation zu verstehen“ (Vorderwühlbecke 1981:149).

¹ Vgl. dazu insbesondere die Ausführungen in der Arbeit von Kemme 1979.

1.2 Erkenntnisinteresse, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit steht in einer Reihe verschiedenster Forschungstraditionen, deren Integration eine gewisse Herausforderung darstellt, da es sich z.T. um sehr unterschiedliche Herangehensweisen an den Gegenstand ‘Sprachverwendung’ im weitesten Sinne handelt. Es wird der Versuch unternommen, psycholinguistische, kommunikationsanalytische und fremdsprachenerwerbsspezifische Betrachtungsweisen zum Zwecke der Betrachtung lernersprachlicher Sprachproduktion miteinander zu verknüpfen. Dabei bestehen Berührungspunkte zu den verschiedenen ‘Subdisziplinen’ der Zweitsprachenerwerbsforschung, deren Erkenntnisinteresse in der prozeßorientierten Erforschung lernersprachlicher Sprachverwendung in der Kommunikation liegt (vgl. Kasper 1986:197). So werden Ergebnisse der Lernersprachenforschung und der psycholinguistischen Sprachproduktionsforschung ebenso einbezogen wie Erkenntnisse der linguistischen Kommunikationsforschung.²

Das allgemeine Ziel, dem sich alle fremdsprachenerwerbsspezifischen von Theorie und Empirie geleiteten Forschungsarbeiten verpflichtet fühlen, ist ein Beitrag zur Formulierung einer globalen Fremdsprachenerwerbstheorie zu leisten. Ein Schritt in Richtung auf dieses Ziel ist die Verfolgung spezifischer Erkenntnisinteressen und deren Integration. Meine Studie soll der Identifizierung und Beschreibung lernersprachenspezifischer Merkmale mündlicher Sprachproduktion und die ihnen zugrundeliegenden Prozesse im Hinblick auf den Kommunikations- und Lernkontext dienen. Da die hier betrachteten Produktionen im Rahmen von Spracherwerb stattfinden, sind sie dynamische Komponenten des Spracherwerbs.

² Eine Anmerkung zum Sprachgebrauch in der vorliegenden Arbeit: zunächst einmal verwende ich die Begriffe Fremdsprache und Zweitsprache in freier Variation, was nicht bedeutet, daß ich die darüber geführte Diskussion ignoriere. Ich will sie hier lediglich nicht noch einmal führen. Da mein Untersuchungsgegenstand einerseits der gesteuerte Fremdsprachenerwerb ist, und da andererseits in der von mir vorwiegend rezipierten englischsprachigen Literatur in erster Linie der Begriff ‘second language’ in all seinen Kompositionsmöglichkeiten verwendet wird, habe ich mich dafür entschieden, beide Begriffe in gleichberechtigter Weise zu verwenden. Weiterhin bemühe ich mich um einen weitgehend deutschen Sprachgebrauch. Allerdings gibt es Fälle, in denen es mir schwerfällt, angemessene deutsche Wiedergabemöglichkeiten für etablierte englischsprachige zweitsprachenerwerbsspezifische Begriffe zu ‘erfinden’, weshalb ich sie dann in der Originalsprache belasse.

Im Zusammenhang mit der lernersprachlichen Sprachproduktion im Rahmen fremdsprachenunterrichtlicher Kommunikation und im Anschluß an die vorangegangenen Ausführungen stellten sich mir nun die folgenden Fragen:

- Welche Partikeln werden von den Lernenden überhaupt verwendet?
- Welchen Bedingungen unterliegt die Verwendung der Partikeln?
- Welche Rolle spielen die Partikeln für die lernersprachliche Sprachproduktion?

Um diese Fragen zu beantworten, erscheint es erforderlich, die verschiedenen Aspekte näher zu betrachten, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen könnten. Zunächst einmal ist es möglich, daß die Verwendung oder Nichtverwendung einer Partikel von ihr selbst abhängt bzw. durch das Sprachsystem bedingt ist. Dann ist es möglich, daß die Verwendung oder Nichtverwendung einer Partikel im Zusammenhang mit den kognitiven Prozesse zu sehen ist, mit denen ein L2-Lerner während seiner fremdsprachlichen Sprachproduktion konfrontiert ist. Und schließlich besteht die Möglichkeit, daß ihre Verwendung oder Nichtverwendung von den verschiedenen Aspekten der jeweiligen Kommunikationssituation abhängig ist. D.h. wir haben es hier mit drei Perspektiven auf das Phänomen ‘lernersprachliche Partikelverwendung’ zu tun, einer sprachsystematischen, einer kognitiv-individuellen und einer interaktiv-sozialen. Diese drei Perspektiven werden in der vorliegenden Arbeit der Reihe nach betrachtet.

Vorab jedoch werde ich einen Vorschlag zur Erweiterung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz um die Teilkomponenten ‘*Fluency*’ und ‘Kooperationsfähigkeit’ machen. Im Hinblick auf dem Zweitsprachenerwerb und die Erlangung einer zielsprachenadäquaten Kommunikationsfähigkeit halte ich eine solche Erweiterung für sinnvoll und zwar deshalb, weil die für die Erfüllung dieser Teilkomponenten erforderlichen sprachlichen Ausdrucksmittel die hier im Zentrum des Interesses stehenden Partikeln sind.

So läßt sich beispielsweise beobachten, daß die Sprachproduktion einiger L2-Lerner flüssiger ‘wirkt’ als die anderer und dieser Effekt zu einem großen Teil mit der aktiven Verwendung von Partikeln in Zusammenhang zu bringen ist. Bei dem Konzept *Fluency* handelt es sich um ein recht vages Konzept, das einer Operationalisierung bedarf. Die zweite von mir als relevant erachtete Teilkomponente – nämlich die Kooperationsfähigkeit – äußert sich in einer Reihe von universalen, jedoch einzelsprachlich unterschiedlich realisierten Teilfähigkeiten. Neben der im Zusammenhang mit dem Sprecherwechselsystem stehenden Fähigkeiten zum

Turn-taking, der angemessenen Realisierung von Zuhöreraktivitäten, erscheint mir insbesondere auch die Fähigkeit zur Herstellung von Kohärenz unabdingbar.

Eine nähere Betrachtung der verschiedenen Ausdrucksmittel der – erweiterten – kommunikativen Kompetenz soll Aufschluß darüber geben, welche formalen und funktionalen Eigenschaften sie im einzelnen aufweisen, die möglicherweise dafür verantwortlich sind, daß sie von den Lernenden verwendet oder eben nicht verwendet werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch der kognitive Status, den diese Ausdrucksmittel für die muttersprachliche Rezeption und Produktion haben. Partikeln sind hinsichtlich der muttersprachlichen Verwendung hochgradig routinisiert und konventionalisiert.

Damit verlassen wir den ‘Kompetenz’-Bereich und wenden uns der zweiten Perspektive – der kognitiv-individuellen – zu. Bevor es darum geht zu erörtern, welche Gründe im Zusammenhang mit der konkreten L2-Sprachproduktion eine Rolle für die Partikelverwendung spielen könnten, erfolgt die Betrachtung zweier für die fremdsprachliche Sprachproduktion relevanten Aspekte, nämlich die Verwendung von Strategien und die Gesichtswahrung.

Der Darstellung der Spezifika der L2-Produktion im Unterschied zur L1-Produktion folgt eine etwas ausführlichere Beschäftigung mit dem Kontrollmechanismus der Sprachproduktion, dem Monitor. Dies ist deshalb von Relevanz, weil der Einsatz des Monitors in einem kausalen Zusammenhang mit dem Phänomen der Selbstreparatur – insbesondere der Selbstreformulierung – steht, deren Ausführung zu einem großen Teil mit Partikeln in Verbindung gebracht werden kann – mit unterschiedlichen Ursachen und Effekten.

Nun wenden wir uns der dritten Perspektive zu, nämlich der sozial-interaktiven. Zunächst erfolgt die Betrachtung verschiedener konstitutiver Merkmale von MS-NMS-Kommunikation. Herausgearbeitet wird dabei insbesondere der Aspekt der ‘mehrfachen’ Asymmetrie als ein möglicher Einfluß auf die Verwendung bzw. Nichtverwendung von Partikeln.

Nach einer eher theoretischen Betrachtung der typischen Phänomene und Eigenschaften, die ‘Unterrichtssprache als ein heterogenes Konglomerat von Idiolektten’ aufweist, erfolgt die exemplarische Betrachtung der von mir erhobenen lehrer- und lernersprachlichen Unterrichtsdaten. Nach einer separaten Betrachtung der ‘Lehrerinnensprache’ unter besonderer Berücksichtigung ihrer Partikelver-

wendung erfolgt die Erörterung der lernersprachlichen Partikelverwendung. Daß es sich dabei ausschließlich um Exemplifizierungen einer einzigen Partikel handelt – nämlich *also* – liegt in der Natur der Daten begründet: die Lernenden verwenden – fast – keine anderen Partikeln! Es ist gerade diese Ausschließlichkeit, mit der *also* verwendet wird, die Hinweise darüber liefert, wieso sie so häufig verwendet wird.

Zunächst erfolgen jedoch ‘Theoretische und methodologische Vorüberlegungen’ zu den verschiedensten, im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit relevanten Gesichtspunkten. Einigen allgemeinen Erörterungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie und damit untrennbar verknüpften Aspekten folgt eine Skizzierung der methodologischen Vorgehensweise, der sich die vorliegende Arbeit verpflichtet fühlt.

Das Kapitel ‘Spezifische theoretische Vorüberlegungen’ enthält Ausführungen zu den hier als zentral betrachteten Aspekten des Spracherwerbs – nämlich der interaktiv-soziale und der kognitiv-individuelle Aspekt – die sich als Leitaspekte durch die gesamte hier vorgelegte Arbeit ziehen. Im Anschluß daran erfolgen zwei Definitionsvorschläge von ‘Sprache’, wie sie mir für eine angemessene Betrachtung des Phänomens Fremdsprachenerwerb als eine menschliche Tätigkeit sinnvoll erscheinen – nämlich funktionalistisch und produktionsorientiert. Im nächsten Kapitel wird der hier zugrundegelegte produktionsorientierte Ansatz zur Erklärung des Fremdsprachenerwerbs kurz skizziert.

2 Theoretische und methodologische Vorüberlegungen

2.1 Allgemeine theoretische und methodologische Vorüberlegungen

2.1.1 Zum Verhältnis von Theorie und Empirie

Theorie und Forschung sind interdependent und ohne einander gar nicht denkbar. Während eine Theorie ohne ihre empirische Überprüfung auf Dauer nicht glaubwürdig oder haltbar ist, jedoch zunächst aufgrund nicht empirisch gestützter Überlegungen formuliert werden kann, ist empirische Forschung ohne eine theoretische Basis nicht durchführbar. Wie könnte man etwas anhand von Fallstudien oder Korpusanalysen empirisch untersuchen oder exemplifizieren, ohne theoretische Vorüberlegungen dazu angestellt zu haben? Daher stimme ich Weigand zu, wenn sie sagt: „It is only on the basis of preliminary theoretical reflection that empirical investigations can describe and exemplify, and make progress in our field of knowledge possible by helping to test and correct theory against reality“ (Weigand 1992:63). Allerdings hat auch die Empirie Rückwirkungen auf die Theorie, und so kann man von einem wechselseitigen Rückkopplungsprozeß sprechen (vgl. zur Interdependenz der einzelnen Aspekte im Forschungssystem auch die Ausführungen der Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996). Auch Fritz & Gloning (1992) plädieren für die Einbeziehung von Empirie in die Theorie. Die Gründe, die sie hinsichtlich der Aufstellung einer Theorie des Dialogs und deren Relevanz für die Praxis anführen, treffen natürlich auch auf die Zweitsprachenerwerbsforschung zu: „there seem to be no good reasons why a theory of dialogue should not be put to test by way of practical application. It might indeed be one of the fundamental reasons why one should construct a theory of dialogue in the first place that one wants to deal with practical problems of communication in a principled way“ (Fritz & Gloning 1992:51).

Es koexistieren eine Reihe gleichberechtigter wissenschaftlicher Herangehensweisen, die sich alle dem Kriterium der Gegenstandsadäquatheit stellen müssen. Dementsprechend gibt es keine einzige, einheitliche wissenschaftliche Wahrheit. Ebenso vielfältig wie die Perspektiven und Herangehensweisen sind auch die Ergebnisse, die in Form von Theorien formuliert werden können. Außerdem ist der Prozeß der Abstraktion ein unabdingbarer für die Aufstellung jeglicher theoretischer Modelle auf der Basis von empirischen Daten. Somit ist eine Theorie auch abhängig von der Interpretationsleistung und der Abstraktionsfähigkeit desjenigen, der sie aufstellt.

Die Voraussetzung für die Aufstellung jeglicher Theorie ist die Identifizierung und Berücksichtigung konsensfähiger, relevanter empirischer Forschungsergebnisse.

2.1.2 Methodologische Aspekte

Alle Ergebnisse bisheriger empirischer Arbeiten zu den kommunikativen Ausdrucksmitteln müssen unter Berücksichtigung ihrer Erhebungssituation betrachtet werden, da die an der sprachlichen Oberfläche beobachtbaren sprachlichen Ausdrucksmittel nicht nur individuen-, sondern eben auch situationsabhängig sind. So sind die von Edmondson et al. (1980) experimentell erhobenen Daten zur lernersprachlichen Verwendung von *gambits* nicht zu vergleichen mit den hier analysierten Daten, insofern als erstere aus eigens experimentell arrangierten Situationen stammen, während letztere im Fremdsprachenunterricht erhoben worden sind. Während erstere aufgrund bestimmter thematischer und situativer Vorgaben die Verwendung der von ihnen untersuchten Ausdrucksmitteln – nämlich *gambits* – wahrscheinlich machte, kann man davon bei ‘authentischen’ Unterrichtssituationen nicht unbedingt ausgehen.

Ebenso können Hypothesen über den Zweitsprachenerwerb auch immer nur mit Bezug auf bestimmte Erwerbs- bzw. Lernkontexte formuliert werden. Dies ist deshalb wichtig, weil die jeweilige Erwerbssituation mit ganz bestimmten Interaktionsbedingungen verbunden ist, die ausschlaggebend für die Art des Erwerbs sind (vgl. auch Kasper 1981).

Die Unterrichtsforschung hat sich nicht nur zu einer notwendigen, sondern zu der vorrangigen Komponente der Zweitsprachenerwerbsforschung entwickelt. Zu beobachten, was in der fremdsprachenunterrichtlichen Interaktion geschieht, ist die beste Möglichkeit, Erklärungen für Lernerverhalten zu finden, das auf bestimmte kontextuelle Faktoren zurückgeht, die dem Unterricht inhärent sind. So schreiben auch Bolte & Herrlitz: „Empirical research guided by the ‘Interimsprachenhypothese’ should undoubtedly focus on verbal interaction in the language classroom, which is the most meaningful evidence of the language learning process being determined by classroom conditions“ (Bolte & Herrlitz 1986:196)

Was den Untersuchungsgegenstand und die mit ihm verbundenen Voraussetzungen betrifft, so untersucht die Konversationsanalyse zwar gesprochene, authentische Sprache, hat sich aber in der Vergangenheit im allgemeinen weder für Aspekte der Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern

– die in einigen Punkten anderen Konventionen unterliegt als die Kommunikation zwischen Muttersprachlern, v.a. was die Expertise hinsichtlich des Kommunikationsmediums angeht – noch für sich sprachlich manifestierende Spracherwerbsprozesse interessiert. Erst neuerdings interessieren sich Vertreter der gesprächsanalytisch orientierten Linguistik für die Bedingungen der Fremdsprachenkommunikation unter der Fragestellung spracherwerbsfördernder Aktivitäten. So stellen Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft die Hypothese auf, „daß Manifestationen der Lehr-Lern-Vereinbarung und die Ethnomethoden der Verständigungssicherung diejenigen konversationellen Ereignisse sind, die Erwerbsprozesse in Gang setzen oder erneut anregen“ (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:111). Auslöser für ihre Beschäftigung mit Erwerbsprozessen ist natürlich die Tatsache, daß diese im Rahmen von Interaktionen stattfinden. D.h., es steht die Interaktion im Zentrum des Interesses, nicht der Spracherwerb, der ja zu einem nicht unerheblichen Teil ein kognitiver Prozeß und damit für ethnomethodologische Fragestellungen relativ uninteressant ist. Die Erforschung von Spracherwerbsprozessen erfordert eine spezifische Vorgehensweise, die ihrem Gegenstand gerecht wird.

Eine methodologische Gemeinsamkeit zwischen dem Vorgehen der psycholinguistischen Forschung einerseits – nämlich die einzelnen Schritte der Sprachproduktion nachzuzeichnen und zu beschreiben – und der konversationsanalytischen Vorgehensweise andererseits – nämlich Interaktionsszenen Sequenz für Sequenz zu beschreiben und zu analysieren – besteht in der Gefahr, daß man gerade wegen des hohen Detailgrades, mit dem man arbeitet, den Blick für das Globale verliert. So beschreibt man z.B. im Detail einen minimal kleinen Ausschnitt aus einem umfassenderen Geschehen, der in Sekundenschnelle vor sich geht und muß gleichzeitig muß man jedoch von so vielen – möglicherweise essentiellen Aspekten – abstrahieren.

2.1.2.1 Zur Interdependenz von Beschreibung und Erklärung

Während die Beschreibung hilft zu spezifizieren, was vom Lerner erworben worden ist, obliegt es der Theorie, plausible Argumente dafür zu liefern, wie dies geschehen ist. Als Schlüsselfunktion einer Theorie gilt demnach ihr Erklärungspotential, und so lautet die von McLaughlin (1990) formulierte Definition einer ‘guten’ Theorie dementsprechend: „A good theory must have definitional adequacy and explanatory power“ und weiter „Good theories fit the data well, are con-

sistent with related formulation, and are heuristically rich. Perhaps most important they are capable of disconfirmation“ (McLaughlin 1990:618f). Allerdings haben nicht alle Theorien notwendigerweise die Erklärung zum Ziel. Auch gibt es interdisziplinär unterschiedliche Interpretationen dessen, was unter einer Erklärung verstanden wird. Während einige Disziplinen wie z.B. einige Naturwissenschaften oder die Psychologie das Ziel verfolgen, mittels ihrer Erklärungen zukünftige Ereignisse, Verhaltensweisen oder Phänomene vorherzusagen, geht es in anderen wie z.B. der Anthropologie darum, ein einzelnes, ausgewähltes Ereignis post-hoc zu verstehen. Und wieder andere verfolgen das Ziel, ihre Erklärungen empirisch überprüfbar zu machen (vgl. Long 1990:651). Beschreibung und Erklärung sind zwei untrennbar miteinander verbundene Prozesse: „A description has the beginning of explanation embedded within it, explaining and theorizing are not separate activities“ (Long 1990:651). In letzter Zeit sind häufiger ‘Geständnisse’ anzutreffen wie die folgenden: „Meanwhile, that which we supply in order to understand the description is exactly that which is missing from the description, and that in turn is the essence of the discourse process“ (van Lier 1984:117) oder „what is incorporated into the resulting description is both far less and far more than what was observed“ (Long 1990:652). Weniger ist es deshalb, weil die forschende Person die von ihr für irrelevant befundenen Details ignoriert. Mehr ist es deshalb, weil jegliche Interpretation immer auf der Basis vorherigen Wissens vorgenommen wird, das von theoretischen Annahmen beeinflusst ist. Gibt es eine trennscharfe, kategoriale Unterscheidung zwischen Beschreibung und Erklärung? Wenn wir das eine tun, tun wir gleichzeitig auch das andere: „This is because description implies interpretation, and interpretation is part of explanation“ (van Lier 1994:330). Es gibt keinen kategorialen Unterschied zwischen Erklärung auf der einen und Verstehen auf der anderen Seite, weil Erklärung ohne Verstehen nicht möglich ist, sondern es gleichsam voraussetzt.

2.1.2.2 *Zur (Inter)Subjektivität im Forschungsprozeß*

Franck hat sich mit der Frage beschäftigt, was sich in der Praxis der Gesprächsanalyse zwischen dem Untersuchungsgegenstand und dem Analysatoren ‘abspielt’ (Franck 1989:162). Im Zentrum ihrer Kritik steht die Annahme, daß der Untersuchungsgegenstand sowohl vom Beobachter wie auch von der Beobachtung als solche unabhängig sein sollte. Das auslösende Moment für eine solche Annahme ist das Postulat des Gütekriteriums der Objektivität, das die Geistes-

und Sozialwissenschaften in Anlehnung an die Naturwissenschaften ebenfalls für sich postulieren. Untrennbar damit verbunden ist das Ziel, Vorhersagen machen zu können, was „gleichzeitig Test für die Bonität des wissenschaftlichen Verfahrens“ (Franck 1989:162) sein soll.

Jedoch ist kein Phänomen objektiv gegeben, sondern alles ist interpretationsabhängig. Verstehen setzt immer Kenntnis der Hintergründe voraus. Interpretieren können gar nicht umhin, irgendwie geartete perspektivische Einstellungen zu dem von ihnen betrachteten Gegenstand einzunehmen. Allerdings können diese nicht vollkommen beliebig sein, denn: „Interpretationen sind nur dann gewinnbringend, wenn sie etwas evident und plausibel machen, weil sie Regeln explizieren, die intersubjektiv geteilt werden“ (Holly 1992:20). Van Lier stellt in diesem Zusammenhang die folgende Gleichung auf: „It follows from the assumption that no observation is theory-free or value-free that no observation is objective“ (van Lier 1984:125). Dies treffe insbesondere auf die Erforschung menschlicher Interaktion zu, wo man als Forscher in der Lage sein müsse zu verstehen, was man beobachtet, um es beschreiben zu können, was natürlich zu einer gewissen Zirkularität führt.

Letztlich gilt aber dasselbe Prinzip, das in der ethnomethodologischen Forschung postuliert wird, nämlich der Einnahme der Binnenperspektive der Beteiligten: „I must put myself in the participant's shoes [...] and experience and recreate the interaction in a way that is truthful to the interaction“ (van Lier 1984:123). Gleichzeitig jedoch besteht die Notwendigkeit, die Interaktion von außen – also mit Distanz – zu betrachten. Schließlich verfolgen Forscher ganz andere Ziele als die beobachteten Interaktanten, und außerdem ‘betrifft’ sie die Interaktion nicht persönlich, da sie für sie keine unmittelbaren persönlichen Konsequenzen mit sich bringt. Allerdings sieht van Lier gerade in der Möglichkeit, die Interaktion aus der Partizipantenperspektive zu sehen, eine Chance, Objektivität herzustellen: „When taking the participants’ standpoints, and basing one’s interpretations on the participants’ expressed or perceived interpretations, these standpoints become intersubjective, and also objective, in the sense that they are public, open, and liable to reinterpretation by other researchers“ (van Lier 1984:126). So vertritt van Lier die Ansicht, daß die Möglichkeit, Daten mittels technischer Geräte erheben und zu konservieren eine Chance darstelle, „[to] mediate between the selectivity and subjectivity inherent in all on-the-spot observing, and the demand for detachment“ (van Lier 1988:38)

Außerdem sind Beobachtungen selektiv, und zwar deshalb, weil allein aus forschungsökonomischen und personellen Gründen nicht alle theoretisch interessanten und eventuell sogar praktisch zur Verfügung stehenden Daten oder alle für die Analyse in Frage kommenden Faktoren und Aspekte berücksichtigt werden können. Aus ökonomischen Erwägungen heraus könnte man auch sagen, daß Reduktion und Selektion notwendig sind. Tarone hat die folgenden Bemerkungen zwar im Hinblick auf die großen Datenmengen ethnographischer Ansätze gemacht, allerdings denke ich, daß sie ebenso auch auf Unterrichtsdaten und die dabei zu berücksichtigenden oder eben zu vernachlässigenden Zusatzinformationen zutreffend sind: „If everything is assumed to be worthy of mention, and nothing is superfluous, we drown in so much data that we are unable to perceive whatever systematicity is there“ (Tarone 1988:3). Letztendlich können immer nur bestimmte Situationen, Konstellationen, Sequenzen zwecks einer detaillierten Analyse ausgewählt werden und: „however complete, this transcription cannot possibly include everything that may be relevant [...] the transcriber opts for some reasonable balance between accuracy and simplicity and must be prepared to defend that balance“ (van Lier 1988). Ähnlich wie Ochs (1979) vertritt auch Weigand die Auffassung, daß eine zu detaillierte Beschreibung und Analyse eher den Blick auf das Wesentliche verstelle: „Reality cannot be empirically recorded in its infinite complexity. What use to us is a description which is as complex as reality itself and, in the final analysis has no limit?“ (Weigand 1992:63).

2.1.2.3 Zum Transkriptionsprozeß

Um mündlich produzierte Daten wissenschaftlich erforschbar zu machen, müssen sie auf irgendeine Weise fixiert werden. Dies geschieht in der Regel mittels Ton- oder – inzwischen verstärkt – Videoaufnahmen. Allerdings wird durch die sich anschließende Verschriftlichung der gesprochenen Sprache über die Fixierung auf Tonträger hinaus außerdem eine Übertragung von einem Medium in ein anderes vorgenommen. Die Daten werden gewissermaßen konserviert, was natürlich eine Reihe von Konsequenzen nach sich zieht. Der Akt des Transkribierens selbst ist ein Genre menschlichen Sprachgebrauchs, der bestimmt wird von den mit ihm verbundenen Annahmen, Zwecken, Zielen und natürlich den Fähigkeiten des Transkribenten (vgl. O’Connell & Kowal 1991:7). Man sollte sich darüber im klaren sein, daß schon die Transkription von gesprochener Sprache etwas voraussetzt, was eigentlich erst im Laufe der Analyse erfolgen soll und das eine Inter-

pretation beinhaltet, nämlich Verstehen. Zum Verhältnis zwischen den ‘Original’- und den ‘Transkriptionsdaten’ gibt es inzwischen eine Reihe selbstreflexiver und -kritischer Überlegungen. So meint beispielsweise van Lier, daß „by the time a transcription or coding has been produced a great deal of interpretation and selection has already taken place, and the data is several steps removed from the interaction as it occurred“ (van Lier 1984:112f; vgl. dazu auch die Ausführungen von Gumperz & Berenz 1992:92). Auch Lindsay & O’Connell warnen mit Bezug auf Button & Lee (1987) davor anzunehmen, daß Transkriptionen tatsächlich die Daten der erhobenen Gesprächssituation seien (Lindsay & O’Connell (1995:101)). Spätestens seit den Ausführungen von Ochs (1979) nimmt man in der Diskursanalyse nicht mehr an, daß Transkripte objektiv und theorieneutral seien. Ochs beschreibt, wie die Selektivität bereits mit der Aufzeichnung der Daten beginnt, und daß „the problems of selective observation are not eliminated with the use of recording equipment. They are simply delayed until the moment at which the researcher sits down to transcribe the material from the audio- or videotape“ (Ochs 1979:44). Lindsay & O’Connell gehen noch einen Schritt weiter, indem sie sagen: „All transcribing turns out to be both selective and, to some extent, distorting“ (Lindsay & O’Connell 1995:102).

Die verschriftlichte Version hat den Charakter eines *Produkts*, „das uns den Prozeß seiner Herstellung vergessen läßt und gleichsam zeitlos und wahrnehmungsunabhängig vor uns dasteht“ (Franck 1989:160). Was die Objektivität betrifft, so könnte man davon ausgehen, daß es so viele Perspektiven auf ein Gespräch gibt, wie Interaktanten an ihm beteiligt sind: „Die Unabhängigkeit des Beobachteten vom Beobachter ist also nicht gegeben, es gibt nur eine Menge unterschiedlicher Perspektiven auf das Geschehen, das Ereignis manifestiert sich nur im Rahmen einer Perspektive“ (Franck 1989:163). Als Lösung dieses Dilemmas des Strebens nach Objektivität schlägt Franck vor, „diese Perspektivität nicht zu leugnen, sondern sie selbst so gezielt in die Analyse einzubauen, daß eine analytische Perspektive entsteht, die aus dem Verstehen, Abwägen und Kombinieren verschiedener (ad-hoc- und post-hoc) Perspektiven hervorgeht. Die Analyse unter diesem Vorzeichen stellt sich die Aufgabe, verstehend das Verstehen der Gesprächsteilnehmer untereinander und ihr jeweiliges Verständnis des Gesprächsablaufs, das seinerseits ja wieder das aus der jeweiligen Sicht verstandene Verstehen des/der anderen einrechnet, zu rekonstruieren“ (Franck 1989:163). Franck schlägt zwecks Vermeidung von Parteilichkeit und zur Schaffung einer neuen Art von Objektivität

tät vor, bewußt verschiedene Perspektiven einzunehmen bzw. verschiedene Subjektivitäten miteinander zu kombinieren, z.B. dadurch, daß mehrere Analysatoren dieselbe Sequenz bearbeiten. In eine etwas andere Richtung geht die Argumentation von Ochs, die dafür plädiert, sich erstens zur Selektivität zu bekennen und zweitens sogar noch einen Schritt weiterzugehen und nicht allzu viele Informationen in das Transkript aufzunehmen: „Selectivity, then, is to be encouraged. But selectivity should not be random and implicit. Rather, the transcriber should be conscious of the filtering process [...] Furthermore, the transcript should reflect the particular interests – the hypotheses to be examined – of the researcher“ (Ochs 1979:44).

Franck (1989:164) vergleicht die zu transkribierende Aufnahme mit einem technischen Gerät, nämlich einem Mikroskop. Diese sich auf das zeitliche Moment beziehende ‘Vergrößerung’ eröffnet dem Forschenden die Möglichkeit, immer wieder neue Aspekte zu ‘entdecken’. Es ist abhängig von dem Erkenntnisinteresse und den damit verbundenen Fragestellungen, wie häufig eine Sequenz gehört und wie fein sie analysiert werden muß. Ganz ähnlich auch vergleicht auch Fiehler die Transkripte der Kommunikationsanalyse mit einem Mikroskop und einem Röntgengerät (vgl. Fiehler 1995:12f). Hierbei erscheint mir die Berücksichtigung des folgenden Aspekts wichtig: Nachdem man einen bestimmten Ausschnitt ausgewählt und vergrößert hat, um ihn zu beschreiben, zu analysieren und zu interpretieren, muß man ihn anschließend wieder relativieren und auf seine ursprüngliche Größe ‘zurückschrumpfen’, um ihm nicht eine Rolle zuzuschreiben, die er nicht hat. D.h., man sollte sich des Verfremdungseffekts bewußt sein, den eine solche detaillierte Betrachtung mit sich bringt.

Im Unterschied zu den Beteiligten an einer Interaktionssituation sind die zu untersuchenden Interaktionssequenzen für die Forschenden sozial nicht relevant. Ferner haben sie die Möglichkeit, das gesamte Gespräch oder auch nur Ausschnitte mehrfach zu wiederholen, es lauter oder schneller zu stellen, abubrechen oder sogar es zu löschen. Und selbstverständlich kann man als Forscher nicht verhindern, daß sich das Verständnis eines Gesprächsausschnittes mit jedem Anhören ändert und Auswirkungen auf die weitere Interpretation hat. Im Unterschied zu den beobachteten Personen können Forscher – was sie natürlich streng ethnomethodologisch betrachtet nicht tun dürfen – den späteren Verlauf der Interaktion in die Interpretation miteinbeziehen, denn: „Jedes Anhören des Gesprächs geht ja als Erfahrung und Erinnerung in das Gedächtnis des Hörers

ein, so daß er, wenn er es noch einmal hört, nicht mehr der gleiche ist und somit auch etwas anderes hört“ (Franck 1989:165).

2.2 Spezifische methodologische Vorüberlegungen

2.2.1 Fremdsprachenerwerbsforschung: eine Disziplin zwischen Theorie, Empirie und Praxis:

Eine Besonderheit der Fremdsprachenerwerbsforschung im Unterschied zu vielen anderen wissenschaftlichen Disziplinen ist, daß sie Theorie, Empirie und Praxis miteinander zu integrieren sucht. Sie ist eine relativ junge Wissenschaftsdisziplin, und ihr Ziel besteht in der Aufstellung einer allgemeinen Theorie, an der es ihr – wie vielen der sogenannten ‘weichen’ Wissenschaften – u.a. aufgrund der Komplexität ihres Gegenstandes bisher mangelt. Nicht wenige einschlägige Forscher halten indes die Zeit für eine globale Theorienbildung für gekommen (vgl. z.B. Larsen-Freeman & Long 1991). Das Problematische hinsichtlich der Aufstellung einer übergreifenden Theorie des Zweitsprachenerwerbs ist allerdings, daß es sich bei dieser Disziplin um eine multidisziplinäre handelt, die sich dem Einfluß der verschiedenen Strömungen und Entwicklungen der jeweiligen Bezugsdisziplinen nicht entziehen kann und natürlich auch nicht soll.

Das alles soll natürlich nicht bedeuten, daß es nicht bereits zahlreiche Versuche gegeben hätte, Theorien oder Modellierungen des Fremdsprachenerwerbs zu formulieren: es sind bis zu 40 solcher Versuche unternommen worden (vgl. die Zusammenstellung in Beretta 1991). Was dabei jedoch unklar geblieben ist, sind die Beziehungen zwischen den einzelnen Modellierungen und deren Einschätzung von Forscherseite. Handelt es sich um koexistente, komplementäre oder sich gegenseitig ausschließende, also oppositionelle Theoriebildungen? Während beispielsweise McLaughlin (1990) oder van Lier (1988) in der Theorienvielfalt kein Problem sehen, argumentieren Gregg (1989) oder Beretta (1991) engagiert dagegen. Gass & Schachter haben darauf hingewiesen, daß die verschiedenen theoretischen Ansätze schon allein deshalb inkommensurabel sind, weil die Kommunikation zwischen den verschiedenen Schulen, auf die sie sich gründen (i.e. *Universal grammar*-Ansätze an dem einen Extrempol und die *Variable competence models* am anderen) nahezu ausgeschlossen ist (Gass & Schachter 1989:1). In Anlehnung an van Lier und McLaughlin sehe ich die Theorien- und die damit verbundene Methodenvielfalt positiv. Sie scheint mir sogar die einzige Möglichkeit zu sein, das komplexe Phänomen ‘Fremdsprachenerwerb’ angemessen zu behandeln.

2.2.2 Zur Vorgehensweise der fremdsprachenerwerbsspezifischen Forschung

Gegenstand der fremdsprachenerwerbsspezifischen Forschung sind fremdsprachliche Produktionen im Rahmen fremdsprachenerwerblicher Situationen. Solche Sprachproduktionen stehen in einem engen kausalen Verhältnis zu bestimmten Aspekten des Spracherwerbs. Wenn man sich speziell für interaktive, diskursive Phänomene interessiert, muß man diese auch im Rahmen der Interaktion untersuchen und zwar mit einer ihr angemessenen Methode. Interaktion zeichnet sich durch ihre Wechselseitigkeit und die bidirektionale Konnektierung ihrer Konstituenten aus. Einer Äußerung geht eine andere voraus bzw. sie wird von einer anderen gefolgt und/oder beides. Zwecks Rekonstruktion dieses Prozesses bietet sich die Diskursanalyse als ein Verfahren an, das genau dieser Dynamizität gerecht wird, denn: „If it is anything, discourse is movement, change and cumulative achievement, and as such it should be studied“ (van Lier 1984:116). So sieht Apfelbaum in der linguistischen Konversationsanalyse ein geeignetes Instrumentarium für die angemessene Erfassung wesentlicher Merkmale von interaktiven Spracherwerbssituationen (vgl. Apfelbaum 1993:11). Die Konversationsanalyse bringt eine Reihe von Prinzipien mit sich, aus denen sich bestimmte Anforderungen an ein Korpus ergeben, und die die Vorgehensweise bei der weiteren Analyse bestimmen, wie z.B. die Authentizität der Daten. Das erklärte Ziel von Konversationsanalytikern ist es, „über Vergleiche von Einzelfällen zu allgemeinen Aussagen zu kommen“ (Henrici 1989:223). Eben genau hier liegt eine häufig kritisierte Begleiterscheinung qualitativer Forschung, nämlich in ihrem Mangel an Repräsentativität, Generalisierbarkeit und externer Validität, da sie ihre Ergebnisse meist auf der Basis von Einzelfallstudien oder zumindest kleinen Probandengruppen gewinnt. Daher formuliert Crookes (1991) das Desiderat, daß es in der Zweitsprachenerwerbsforschung eine Entwicklung von vorwiegend beschreibenden Aktivitäten hin zu einer verstärkt experimentellen Forschung geben muß, in der die vielfältigen, von qualitativen Untersuchungen aufgestellten Hypothesen getestet werden können und die der Theorieentwicklung den Weg bereitet (vgl. dazu auch van Lier 1988, der davon ausgeht, daß im Prinzip jede qualitative Untersuchung früher oder später einer quantitativen Erprobung standhalten sollte). Ziel der fremdsprachenerwerbsspezifischen Forschung ist die „sensible Rekonstruktion des kreativ-dynamisch und reziprok verlaufenden Verstehens- und Produktionsprozesses innerhalb der prozessual organisierten Einrichtung ‘Unter-

richt“ (Henrici 1995:35) zum Zweck des Erkennens von Spracherwerbsprozessen und -aktivitäten und mit dem langfristigen Ziel, „der Praxis des Fremdsprachenunterrichts eine verbesserte Basis für didaktische Planungs- und Entscheidungsprozesse zu liefern und zur Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen beizutragen“ (Henrici 1989:218).

Die Gemeinsamkeit aller auf fremdsprachenerwerbsspezifische Interaktionen ausgerichteten diskursanalytischen Arbeiten besteht in ihrem Interesse für Abwicklungsprozeduren wie z.B. Gesprächsorganisation und -abwicklung oder in der Betrachtung von Verstehens- und Produktionsproblemen aus der Perspektive der am Lehr-/Lernprozeß Beteiligten. Ein wichtiges Gütekriterium hinsichtlich der qualitativen Forschung ist das der Nachvollziehbarkeit, sowohl auf der Ebene der Analyse wie auch der Interpretation. Eine Möglichkeit, dieses Kriterium zu erfüllen, besteht darin, die Interaktion aus der Perspektive der Beteiligten zu betrachten. Eine solche Perspektive wird als bedeutsam für die Rekonstruktion spracherwerblicher Prozesse erachtet (vgl. Henrici 1989:223). Von einer psycholinguistischen Warte aus plädieren auch Faerch & Kasper dafür, die Binnenperspektive bzw. die Perspektive der Lernenden einzunehmen und zwar, weil dies die einzige Möglichkeit sei, die mentalen Prozesse, die dem Lernerverhalten in L2-spezifischen Interaktionssituationen zugrunde liegen, nachzuvollziehen: „In order for a description of L2 learning and IL communication to have explanatory power, the relevant units to be analyzed must be psycholinguistic, i.e. the researcher has to take the learner's perspective in finding out about the mental processes/strategies in learning and communication, rather than take the analyst's perspective, which means focusing on the linguistic product“ (Faerch & Kasper 1980:50).

Die linguistisch orientierte diskursanalytische Forschung zeichnet sich durch eine starke Heterogenität aus, mit der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Vorgehensweisen verbunden sind. Wenn die linguistische Analyse von Gesprächen als eine linguistische Teildisziplin bezeichnet wird (vgl. Gülich 1989), heißt das dann für die fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung, daß sie sich für die Erforschung ihres zentralen Gegenstandes eine linguistische Teildisziplin zunutze machen soll, oder erfordern spezifische Erkenntnisinteressen und -ziele auch eine spezifische Form der Diskursanalyse?

Da Fremdsprachenerwerb sowohl ein kognitiver als auch ein interaktiver ist, ist es erforderlich, die klassischen diskursanalytischen Verfahren zu ergänzen. Aus

dieser von Henrici vorgeschlagenen Ergänzung resultiert die Bezeichnung „fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse“ (vgl. Henrici 1995:149). Diese Ergänzung besteht v.a. in der Erweiterung der Primärdaten um zusätzliche Informationen, mit dem Ziel, der Komplexität fremdsprachiger Interaktion möglichst angemessen gerecht zu werden.

Da für bestimmte Fragestellungen die reine Primärdatenanalyse nicht ausreicht, um zuverlässige Antworten auf die Frage nach den Wirkungen von Interaktionen auf den Fremdsprachenerwerb zu erhalten, wird die Erhebung und Betrachtung von Zusatzinformationen für relevant erachtet. Diese umfassen Sekundärdaten wie z.B. Daten aus Intro- und Retrospektionen, deren Bedeutsamkeit Henrici für kognitive Interpretationen von Primärdaten betont. Die Begründung für die Einbeziehung solcher Daten resultiert aus positiven Erfahrungen, nach denen sich Sekundärdatenanalysen „als Korrektiv von Primärdatenanalysen bewährt [haben]“ (Henrici 1995:149). Retrospektionen stellen somit einen wichtigen Typ solcher Sekundär- oder Metadaten dar. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, daß diese Daten ebenfalls wieder der Interpretation bedürfen, was unter Umständen zu einer Potenzierung des ‘Subjektivitätsproblems’ führt (vgl. auch dazu die Ausführungen der Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996).

2.3 Spezifische theoretische Vorüberlegungen

2.3.1 Allgemeine Vorbemerkung

Im Hinblick auf eine Definition von Spracherwerb ist zunächst einmal festzustellen, daß die Disposition, Sprache zu erwerben – und zwar mehr als eine – angeboren ist. Unter Annahme der Prämisse, daß jede Sprache ein Konglomerat von Sprachen repräsentiert³, ist jeder Sprecher schon in der Muttersprache prinzipiell mehrsprachig. Spracherwerb besteht zu einem erheblichen Teil aus dem Erwerb der Sprechfähigkeit. Sprechen ist ein aktiver, kreativer Prozeß, und damit ist es Spracherwerb natürlich auch. Man könnte davon ausgehen, daß jegliche Sprachproduktion Spracherwerb ist. So gesehen erwerben auch Muttersprachler ständig ihre Sprache weiter. Dementsprechend bestünde zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Erwerb nur ein gradueller Unterschied. Was den Erwerb als solchen angeht, kann man fragen, ob Erwerb *stattfindet* – also ein autonomer Prozeß ist, der unintentional passiert – oder ob er *vollzogen wird*, im Sinne einer aktiven und intentionalen Handlung.

Die Sprachproduktion und damit auch der Spracherwerb eines jeden Lernenden ist so individuell wie das Individuum, in dem er stattfindet bzw. das ihn vollzieht. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage zu stellen, ab wann eine Sprache bzw. eine sprachliche Struktur als erworben zu bezeichnen ist.

Erwerb bzw. Lernen finden in der Zeit statt. Um zu sehen, ob etwas gelernt bzw. erworben worden ist, kann man sich im einfachsten Falle zwei zeitlich zueinander versetzte Zeitpunkte ansehen. Allerdings wäre es dazu erforderlich, daß alle übrigen Faktoren konstant gehalten werden.⁴ Eine mögliche Antwort könnte also lauten: Sprache ist dann erworben, wenn eine neue sprachliche Struktur dauerhaft in das lernersprachliche System aufgenommen ist und vom Lerner jederzeit und beliebig oft abgerufen und verwendet werden kann. Somit spielt ganz offensichtlich die Zugänglichkeit oder Verfügbarkeit von Sprache eine Rolle.

³ Vgl. dazu Wandruszka: „Angemessen beschreiben kann man eine Sprache nur als ein Spannungsfeld von Konstanten und Varianten, von Gemeinsprache, Schichtensprachen, Gruppensprachen, Sondersprachen, Intimsprachen, Individualsprache, von Soziolekten und Idiolekten“ (Wandruszka 1971:127).

⁴ Vgl. dazu auch Henrici (1995), der den Parameter der „Zeitigkeit“ als Kriterium zur Entscheidung darüber nimmt, ob eine sprachliche Struktur von einem Lerner erworben worden ist.

Spracherwerb ist ein Phänomen, das den Menschen als ganzen involviert. Es sind weder rein kognitive, rein affektive noch rein soziale Komponenten, die für den Spracherwerb allein 'verantwortlich' sind. Nicht zuletzt deshalb ist die Erforschung des Fremdsprachenerwerbs ein interdisziplinär angelegtes Unternehmen. Die im Laufe der vergangenen Jahre vertretenen Ansätze zur 'Erklärung' des Fremdsprachenerwerbs unterlagen immer gewissen Trends, die in Zusammenhang mit den jeweiligen Entwicklungen in der Lernpsychologie gebracht werden können. So unterscheidet man behavioristische, interaktive und individuelle Erklärungsansätze, von denen meiner Meinung nach keiner für sich allein genommen „richtig“ sein kann, eben weil Spracherwerb kein eindimensionaler Prozeß ist. Statt dessen müßte eine „gute“ Spracherwerbtheorie alle genannten Aspekte gleichzeitig berücksichtigen. Die in einer solchen Theorie angenommenen Komponenten müssen so beschaffen sein, daß sie dem für den Spracherwerb konstitutiven Merkmal des Wandels Rechnung tragen, d.h. es muß sich um dynamische Aspekte handeln.

Es gibt in der Zweitsprachenerwerbsforschung eine Reihe gängiger adjektivischer und substantivischer Dichotomien wie beispielsweise 'automatisch' vs. 'kontrolliert', 'bewußt vs. unbewußt' oder 'kognitiv' vs. 'interaktiv' auf der einen und 'Kompetenz' vs. 'Performanz', 'Prozeß' vs. 'Produkt' oder 'Lernen' vs. 'Erwerb' auf der anderen Seite. Solche Gegenüberstellungen vermitteln häufig den Eindruck, als handele es sich dabei um sich gegenseitig ausschließende Konzepte. Mir scheint es hingegen im Sinne des oben angesprochenen Kriteriums der Dynamizität angemessener zu sein, die Begriffe als die jeweils extremen Pole auf einer Skala oder einem Kontinuum zu sehen. So ist das Kontinuum überhaupt die geeignetste Darstellungsform für alles, was sich durch Entwicklung oder Prozessualität auszeichnet und wofür Spracherwerb ein Prototyp ist.

Eigentlich geht es in der Zweitsprachenerwerbsforschung sowohl um *Spracherwerb* als auch um *Sprecherwerb*. Wenn man sich die Bestandteile der beiden Komposita näher ansieht, können sich die folgenden Überlegungen ergeben. Spracherwerb und Sprecherwerb sind zwei interdependente Prozesse. Während der erste Begriff jedoch stärker auf die deklarative, systemhafte, produktorientierte Seite abhebt, impliziert der zweite Begriff stärker den prozeduralen, prozeßorientierten Aspekt, bei dem es um das Schaffen, Aktualisieren und Reproduzieren von Sprache geht. Spracherwerb ist somit gleichzeitig prozeß- und produktorien-

tiert und stellt sowohl den Weg als auch das Ziel der menschlichen Tätigkeit dar des Sprechens dar.

2.3.2 Der interaktiv-soziale Aspekt

Sprechen ist ein Mittel zur Bewältigung von Kommunikationssituationen, und Spracherwerb dient der Erlangung dieser Fähigkeit. Fremdsprachenunterricht soll Lernende in die Lage versetzen, fremdsprachige Kommunikationssituationen unter Zuhilfenahme ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten zu bewältigen. Obschon Spracherwerb etwas Individuelles ist insofern, als er in einem Individuum stattfindet bzw. von diesem vollzogen wird, ist zum Zweck des Erwerbs kommunikativer Kompetenz das Vorhandensein eines 'Kollektivs' erforderlich, das Interaktion und Kommunikation ermöglicht. Spracherwerb ist ein soziales Phänomen, und zwar auf mehreren Ebenen. Nicht nur, daß der Gegenstand, das Medium und das Ziel des Spracherwerbs – nämlich die Sprache – selbst ein soziales Phänomen ist. Auch der Spracherwerbsprozeß ist zu einem großen Teil ein sozialer Prozeß. Für Gardner spielt die soziale Dimension beim Spracherwerb eine wesentliche Rolle, und zwar mindestens in den beiden folgenden Hinsichten: „The acquisition of a language involves social adjustment“ und weiter „Languages are acquired in order to facilitate communication, either active or passive, with some cultural community“ (Gardner 1985:125, zit. nach Larsen-Freeman 1991:334). Während für den Erstsprachenerwerb unbestritten ist, daß er nur deshalb gelingt, weil verbale Interaktion zwischen dem erwerbenden Individuum und seiner Umwelt stattfindet (vgl. z.B. Levelt 1989), scheint dies bezüglich des Fremdsprachenerwerbs nicht unbedingt angenommen zu werden. Zwar haben Wagner-Gough & Hatch bereits im Jahr 1975 zum ersten Mal auf die wichtige Rolle der Interaktion für den Fremdsprachenerwerb aufmerksam gemacht und seitdem zahlreiche empirische Belege für diese Hypothese geliefert (vgl. zu einer ausführlichen Darstellung des aktuellen Forschungsstands Henrici 1995:6-23). Dennoch stellen Gass & Varonis noch in jüngster Zeit zusammenfassend fest, daß „[the] effect of interaction on acquisition remains controversial“ (Gass & Varonis 1994:285). Die Forscherinnen plädieren dafür, den Effekt von Interaktion langfristiger zu betrachten, da die Interaktion nicht unbedingt eine unmittelbaren Wirkung auf den Spracherwerb haben muß, sondern erst in späteren Interaktionen im Anschluß an die vom Lerner vorgenommenen Verarbeitungsprozeduren zum Tragen kommen kann.

2.3.3 Der kognitiv-individuelle Aspekt

Seit Ende der 80er Jahre wird verstärkt davon ausgegangen, daß Aufmerksamkeit und Bewußtheit notwendige Voraussetzungen für den Spracherwerb darstellen (vgl. Gass 1988, 1991; Long 1992; Schmidt 1990; Doughty 1991). So schreiben Varonis & Gass: „Attention [...] is what allows learners to notice a gap between what they produce/know and what is produced by speakers of the L2“ (Varonis & Gass 1994:299). Ich sehe keinen Widerspruch darin, die Aspekte ‘Aufmerksamkeit’ und ‘Automatisierung’ miteinander zu verbinden (vgl. dazu auch Faerch & Kasper 1980:76). Im Gegenteil: der Erwerb einer Fertigkeit gelingt nur, wenn bewußt aufgenommene Information unbewußt und damit automatisiert wird, man also lernt, diese Information automatisch anzuwenden (vgl. Herrmann & Grabowski 1994:448).

Es gibt Evidenz dafür, daß Lernen nicht ohne ein gewisses Maß an *awareness* stattfindet, da das Gedächtnis Aufmerksamkeit und einen gewissen Grad an bewußter Wahrnehmung erfordert. Zwar kann auch sprachliches Material, das nicht aufmerksam wahrgenommen wird, in den Arbeitsspeicher aufgenommen werden, allerdings gibt es bisher keine Evidenz dafür, daß es auch den Weg in das Langzeitgedächtnis findet, und gerade dies ist der entscheidende Schritt hin zum Lernen: „nothing in the target language input becomes intake for language learning other than what learners consciously notice“ (McLaughlin 1990:627).

2.3.3.1 Wissen vs. Können

Es gibt Sachverhalte, die als interne deklarative Wissensstrukturen bezeichnet werden können, ohne daß sie zwangsläufig in Fertigkeiten umgewandelt werden müssen. Das Wissen darüber, wie man etwas tut, wird von Herrmann & Grabowski (1994) als deklaratives Wissen beschrieben, es tatsächlich auch tun können, wird hingegen als Fertigkeit bezeichnet. In bezug auf den gesteuerten Fremdspracherwerb könnte dies bedeuten, daß deklaratives Wissen durch Übung automatisiert wird. D.h., es ist durchaus möglich, daß fortgeschrittene, routinierte L2-Sprecher zuvor erworbenes deklaratives Wissen über die L2 vergessen haben und inzwischen etwas *können*, was sie jedoch nicht mehr *wissen*: „(a) Können ist entweder aus vorherigem Wissen aufgrund von Übung entstanden. Oder dem Können ist kein deklaratives Wissen vorausgegangen. (b) Fertigkeiten beziehungsweise Können lassen sich durch Nachdenken in Wissen ‘zurückver-

wandeln'; man kann sich das Gekonnte deklarativ vergegenwärtigen“ (Herrmann & Grabowski 1994:292f). Dem deklarativen Wissen ist in der kognitiven Psychologie das prozedurale Wissen gegenübergestellt. Weil dieser Begriff jedoch mehrdeutig ist, da er sich sowohl auf das Können als solches beziehen kann wie auch auf das Wissen über das Können, schlagen Herrmann & Grabowski zur Auflösung dieser Mehrdeutigkeit eine neue Begrifflichkeit vor, und zwar **deklaratives Wissen**, **dekomponierbares Wissen** (= Können, das als Wissen vergegenwärtigt werden kann) und **nicht-dekomponierbares Wissen** (= Fertigkeiten, die nicht in Wissen umgewandelt werden können). Ein recht einleuchtendes Beispiel zur Illustration der gemachten Unterscheidungen ist der – linguistisch naive - muttersprachliche Sprecher, der seine sprachlichen Fähigkeiten nie *gewußt* hat und sie dennoch *kann*. Dieses Können ist nicht aus vorgängigem Wissen entstanden und kann in der Regel auch nicht in Wissen umgewandelt werden. Erkennbar wird dies an häufig 'hilflosen' Antworten von nicht linguistisch vorgebildeten Muttersprachlern hinsichtlich einer Regelbenennung für ihre Sprachverwendung oder die Angabe von Gründen für als fehlerhaft eingeschätzte sprachliche Äußerungen.

In bezug auf lernersprachliches Wissen kann man eine Unterscheidung in zwei Typen von Wissenssystemen treffen und zwar in a) explizites Wissen über fremdsprachliche Elemente und Regeln einerseits und b) Aktualisierung dieses Wissens über verschiedene mentale und interaktive Prozesse bzw. 'Sprechen-Können'. Kasper beschreibt das Verhältnis zwischen den beiden Wissensarten so: „Beide Wissenstypen liegen sprachlicher Performanz zugrunde, doch so, daß das prozedurale Wissen als 'Interface' zwischen dem deklarativen Wissen und der Performanz liegt“ (Kasper 1986:198).

2.3.4 Überlegungen zu einer fremdsprachenerwerbsrelevanten Definition von Sprache

Funktionale Ansätzen teilen mindestens die beiden folgenden Grundannahmen: Sprache ist ein Vehikel, mittels dessen eine Reihe verschiedener Funktionen erfüllt werden kann, die über die reine Referenz hinausgehen. Ferner können die Strukturen und Muster einer Sprache nur mit Bezug auf die Rolle, die sie im Gesamtsystem spielen, erklärt werden. So schreibt Halliday: „The linguistic system is functional in origin and in orientation; so that in order to understand the nature of the linguistic system we have to explain it as having evolved in the context of

this set of basic functions“ (Halliday 1978:47). Auch Lyons vertritt eine funktionale, auf Kommunikation ausgerichtete Sprachkonzeption, indem er feststellt, „[that] there is much in the structure of languages that can only be explained on the assumption that they have developed for communication in face-to-face-interaction“ (Lyons 1977:638). Mir scheint, daß der angemessenste sprachtheoretische Ansatz im Rahmen einer produktionsorientierten Spracherwerbsforschung ein funktionaler muß, weil ein solcher Ansatz den Erwerb und die mit ihm verbundenen Phänomene aus der Verwendung der Sprache ableiten kann.

Es sind eine Reihe von Sprachfunktionsmodellen aufgestellt worden (vgl. z.B. Bühler 1934, Jakobson 1960 oder Gumperz 1964), deren Schnittmenge aus der Annahme einer referentiellen und einer sozialen Funktion besteht. Es gibt eine Reihe von nicht-referentiellen Phänomenen, die im Diskurs eine wichtige Rolle spielen, interkulturell jedoch verschieden realisiert werden. Es sind solche Phänomene, die „verdeutlichen, daß es in Gesprächen nie nur um Informationsaustausch, sondern immer auch um die soziale Dimension, um Selbstdarstellung, Beziehungsarbeit, um phatische Kommunion geht“ (Kotthoff 1991:375). Es besteht Einigkeit darüber, daß Sprecher ihre Sprache verwenden, um damit sozial tätig zu sein, d.h., zwischenmenschliche Beziehungen zu etablieren und aufrecht zu erhalten. Interaktionalität macht das Wesen der Sprache aus, und somit ist die Natur jeglicher Sprachverwendung interaktiv. Dies ist daran erkennbar, daß „speaker and hearer divide the responsibility for the construction of discourse at several levels of talk simultaneously“ (Schiffrin 1987:20). Es existieren also gewisse Verpflichtungen, denen Sprecher nachkommen müssen, wenn sie bedeutungsvoll interagieren wollen: „For this reason language is equipped with devices and strategies that directly convey personal and interpersonal attitude and that are destined to express feelings of emotional involvement“ (Maynard 1993:8).

Schiffrin geht von der Grundannahme aus, daß Sprache immer nur in Kontexten auftritt und somit kontextsensitiv ist. Sie vertritt dabei einen recht weiten Kontextbegriff, in den sie sowohl den kognitiven Kontext einbezieht, der Erfahrungen und Wissen verschiedener Art umfaßt, sowie auch die kulturellen und sozialen Kontexte, die gemeinsames Wissen hinsichtlich verschiedener institutioneller und interaktioneller Anweisungen zwecks Situations- und Handlungsdefinition bereitstellen (vgl. Schiffrin 1987:4). Sprache ist kontextsensitiv und reflektiert dementsprechend die Kontexte, in denen sie verwendet wird, weil sie diese mitkonstitu-

iert. Ferner ist Sprache immer kommunikativ, weil sie entweder an einen Adressaten gerichtet ist (der allerdings nicht unmittelbar vorhanden sein muß) oder weil sie – früher oder später – von einem Rezipienten wahrgenommen wird.

In der theoretischen Linguistik wird häufig von den Sprechern abstrahiert und so getan, als könne man Sprache als ein von außen gegebenes System oder als ein fertiges Produkt betrachten, das mit den Sprechern nur soviel zu tun hat, als daß sie sie verwenden. Statt dessen *schaffen* die Sprecher Sprache. Nicht zuletzt deshalb ist Sprache auch permanentem Wandel unterlegen.

Die folgende von Humboldt formulierte Definition von Sprache läßt sich sehr gut mit der hier vertretenen prozessualen, dynamischen, produktionsorientierten Sichtweise von Spracherwerb vereinen: „Die Sprache [...] ist kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia). Ihre wahre Definition kann daher nur eine genetische sein. Sie ist nämlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen. Unmittelbar und streng genommen, ist dies die Definition des jedesmaligen Sprechens; aber im wahren und wesentlichen Sinne kann man auch nur gleichsam die Totalität des Sprechens als Sprache ansehen“ (Humboldt 1836:418).

2.3.5 Überlegungen zu einer fremdsprachenerwerbsspezifischen Definition von Sprache

Die Lernaltersprache ist ein linguistisches System, dessen einziger ‘Muttersprachler’ der jeweilige individuelle Lerner ist. Da es sich um ein linguistisches System handelt, ist es folglich auch mit linguistischen Mitteln beschreibbar und kann genauso wie andere Sprachen, Dialekte, Soziolekte oder Idiolekte untersucht werden. Corder (1971) bezeichnet Lernaltersprache als einen idiosynkratischen Dialekt, der eigenen, nicht vorhersagbaren Regeln unterliegt. Auch Möhle & Raupach gehen davon aus, daß sich Lernaltersprachen nicht *grundsätzlich* von anderen linguistischen Systemen unterscheiden, sondern nur *graduell*. Im Unterschied zu letzteren seien sie allerdings „weniger systematisch, weniger stabil, anfälliger gegen Regression, variabler und permeabler“ (Möhle & Raupach 1983:16; vgl. zu den Merkmalen der Interlanguage auch die Ausführungen von Selinker, Swain & Dumas (1975)).

Zu Beginn der Lernaltersprachenforschung war die Untersuchung der Interlanguage fast ausschließlich kontrastiv angelegt und auf die Aufdeckung von „Fehlern“ und deren Analyse ausgerichtet. So hat beispielsweise Richards (1971) Listen mit ler-

nersprachlichen Fehlern aufgestellt, die sich nicht auf muttersprachliche Strukturen zurückführen ließen. Dies war der erste Schritt in Richtung auf die Annahme einer gewissen Systematizität von lernersprachlichen 'Fehlleistungen', die nicht ausschließlich auf muttersprachlichen Interferenzen basieren, sondern lernersprachenimmanent sind. Ich verwende im folgenden zwar den auf Selinker (1972) zurückgehenden Terminus 'Interlanguage', vollziehe damit aber nicht automatisch und implizit die Unterscheidung, wie sie von Bolte & Herrlitz (1986) zwischen Interlanguage auf der einen Seite und Interimsprache auf der anderen gemacht worden ist, nämlich: „'Interimsprache' is bound to the language classroom, 'interlanguage' is not; 'Interimsprache' is dynamic whereas 'interlanguage' is by definition characterized by fossilizations“ (Bolte & Herrlitz 1986:196). Sprache ist per definitionem etwas Dynamisches, und Veränderlichkeit stellt eines ihrer konstitutiven Merkmale dar. Dies trifft auf alle Sprachen und somit auch auf die Lernersprache zu. Auch wenn ich in der vorliegenden Arbeit lernersprachlichen Gebrauch in gesteuerten Spracherwerbssituationen betrachte, halte ich es daher dennoch für angemessen, von Interlanguage zu sprechen.

Die Frage, warum es überhaupt ein Sprachsystem gibt, hat Coseriu folgendermaßen beantwortet: „das System existiert, weil es geschaffen wird [...] die Entwicklung der Sprache ist eine ständige Systematisierung. Und jeder Sprachzustand stellt eine systematische Struktur dar, gerade weil er ein Moment der Systematisierung ist“ (Coseriu 1974:236). Selbstverständlich hat Coseriu diese Ausführungen nicht mit Blick auf den fremdsprachenerwerbsspezifischen Sprachgebrauch formuliert, sondern hinsichtlich der Genese einer – muttersprachlich verwendeten – Einzelsprache. Allerdings sehe ich Parallelen zwischen Coserius Charakterisierung des einzelsprachlichen Sprachsystems und der Entwicklung und Beschaffenheit des lernersprachlichen Sprachsystems.

Auch dieses System existiert, weil es geschaffen wird, und zwar vom individuellen Lerner. Es unterliegt einer ständigen Systematisierung, so daß jeder synchron betrachtete Zustand ein strukturiertes System darstellt. Daher definiere ich die individuelle Lernersprache als ein flexibles, approximatives **Intersystem**. Allerdings ist auch dieses Intersystem nicht so homogen, wie es das Determinatum des Kompositums nahelegen mag. Statt dessen unterliegt dieses System einer Reihe von Faktoren wie z.B. spezifischen Kontext-, Situations- oder Aufgabenkonstellationen. Daher bezeichne ich die von diesen Faktoren affizierte Instantiierung des Systems als **Interlekt**. Somit steht ein Interlekt zum lernersprachlichen Inter-

system in einem vergleichbaren Verhältnis wie ein Sozio-, Dia- oder beispielsweise Idiolekt zum einzelsprachlichen Sprachsystem. D.h., es handelt sich um eine spezifische Ausprägung des lernersprachlichen Systems in Abhängigkeit von einer spezifischen Situation. So verwenden L2-Sprecher beispielsweise in der fremdsprachenunterrichtlichen Kommunikation einen anderen Interlekt als in der nicht-unterrichtlichen Kommunikation; oder sie verwenden ihren Mitlernenden gegenüber einen anderen Interlekt als dem Lehrenden gegenüber.

2.4 Eine produktionsorientierte Sichtweise des Spracherwerbs

2.4.1 Vorbemerkung

Auch wenn *Input* ein Begriff ist, der aus der Zweitsprachenerwerbsforschung nicht mehr wegzudenken ist, und der auf die eine oder andere Weise in jeder zweitsprachenerwerblich ausgerichteten Untersuchung Anwendung findet, möchte ich dennoch einige kritische Anmerkungen zu diesem Begriff machen. Generell wird dem *Input* in der Forschung seit geraumer Zeit eine erheblich größere Rolle zugeschrieben als dem *Output*. Zwar ist es zutreffend, daß ohne Input kein Spracherwerb möglich ist (vgl. Jones 1992). Aber dies trifft auf den Output mindestens ebenso zu.

Während die Input-Modellierungen (z.B. Long 1983a) nicht den Lernenden, sondern den Lerngegenstand – nämlich die Sprache und wie sie von Lehrenden aufbereitet wird – fokussieren, liegt bei Output-Modellierungen das Hauptaugenmerk auf den Produktionsaktivitäten des Lernenden als Mittel des Erwerbs (vgl. z.B. Ellis 1990:175-184 oder O'Malley & Chamot 1990:16-84). Um die Interaktionshypothese aufrecht erhalten zu können – und dies erscheint mir nach dem augenblicklichen Stand der Forschung geboten –, ist es notwendig, auch lerner-sprachliche Produktionen stärker zu berücksichtigen und sie dabei nicht länger lediglich als vom Lerner vorgenommene Umwandlungen zuvor 'eingegebenen' Inputs zu sehen, wie dies z.B. im Input- und Spracherwerbsmodell von Gass & Selinker (1994) der Fall ist. Statt dessen bietet die nähere Betrachtung von L2-Produktionen die Möglichkeit, mehr über den aktiven Sprachgenerierungsprozeß der Lernenden zu erfahren. Um es ganz kraß zu formulieren: Eine Spracherwerbtheorie, die in erster Linie auf dem Input-Konzept basiert, ist nichts anderes als eine moderne Version eines mechanistischen, behavioristischen Lernkonzepts, das auf dem Reiz-Reaktions-Schema beruht, wo es also einen Input und einen Output gibt, zwischen denen die *black box* – nämlich die kognitive Vorgänge des Lernalters – angesiedelt ist.

2.4.2 Output-Hypothese revisited

Die Output-Hypothese basiert auf der Annahme, daß sprachliche Korrektheit ohne den forcierten aktiven Gebrauch von Sprache – also der Produktion von Output – nicht zu erreichen sei. Die Notwendigkeit der Produktion einer verständli-

chen und korrekten Äußerung und die damit verbundene Verantwortung auf Seiten des Sprachproduzenten – also des L2-Lerners – führt zu einer effizienten Ausschöpfung seiner sprachlichen Fähigkeiten. Sprechen ist eine ungleich komplexere Tätigkeit als Verstehen. Beim Verstehen ist es möglich, eine Reihe von sprachlichen Signalen – insbesondere redundante – zu vernachlässigen. Produktiver Sprachgebrauch erfordert hingegen die stärkere Aktivierung formalsprachlicher und diskursstruktureller Kenntnisse und Fähigkeiten und bringt den Sprecher weitaus häufiger dazu, Hypothesen zu formulieren, zu testen, zu integrieren oder zu modifizieren und auf diese Weise sein Intersystem zu restrukturieren.

So findet mit dem Übergang von der Rezeption zur Produktion eine Orientierung von semantischen zu syntaktischen und pragmatischen Verarbeitungsvorgängen statt. Dementsprechend führen beispielsweise Swain et al. sprachliche Mängel und pragmatische Defizite auf mangelnde Sprechgelegenheiten zurück (vgl. Swain et al. (1989)). Die These, daß traditioneller Fremdsprachenunterricht ein besonders klassischer Fall reduzierter Sprechmöglichkeiten sei, erfährt durch die in jüngster Zeit von Swain & Lapkin (1995) durchgeführte Studie weitere empirische Unterstützung.

Neben der Erhöhung der Sprechflüssigkeit ermöglicht ein erhöhtes Maß an eigener Sprachproduktion dem Lerner entweder durch internes oder externes Feedback die Feststellung bestimmter sprachlicher Defizite. Die Wahrnehmung eines Problems ist der erste Schritt zu seiner Behebung, also: „Noticing a problem ‘pushes’ the learner to modify his/her output“ (Swain & Lapkin 1995:372). Schmidt & Frota sprechen auch vom „notice the gap principle“ (vgl. Schmidt & Frota 1986:311).

So kann der eigene Output bestimmte mentale Prozesse auslösen, die zu einem modifizierten Output führen. Auslöser für eine Veränderung im aktuellen lernersprachlichen System – i.e. Lernen – ist demnach das Vorhandensein einer Diskrepanz und deren Wahrnehmung durch den Lerner. White (1987) geht sogar noch einen Schritt weiter und argumentiert für die Präsentation nicht-verstehbaren Inputs als Auslöser für fremdsprachliche Lernprozesse: „what is necessary is not comprehensible input, but incomprehensible input. It is incomprehensible input that may trigger learners’ recognition of the inadequacy of their own rule system“ (zit. nach Gass & Varonis 1994:289). Auch Gass & Varonis halten die „instances of non-understanding“ für entscheidend hinsichtlich einer Umstrukturierung des lernersprachlichen Systems (vgl. Gass & Varonis

1994:289). Im übrigen formulieren sie ihr Plädoyer für den *interactional input* ganz ähnlich wie Swain & Lapkin das ihrige für den *output*, nämlich folgendermaßen: „What we claim is that interactional input provides a form for learners to readily detect a discrepancy between their learner language and the target language and that awareness of the mismatch serves the function of triggering a modification of existing second language knowledge, the results of which may show up at some later point in time“ (Gass & Varonis 1994:299). Die bewußte Wahrnehmung dieser Diskrepanz ist also die Voraussetzung für eine Modifikation bzw. Umstrukturierung des lernersprachlichen Wissens und somit eine notwendige Bedingung des Lernens.

Dechert warnt davor, Sprachproduktion mit Sprachenlernen gleichzusetzen. Für ihn steht die Erforschung der Produktion *vor* der Erforschung des Lernens: „So as long as we do not know what is done when a language is processed we cannot possibly know how languages are acquired“ (Dechert 1984:213). Diese radikale Trennung zwischen Sprachproduktion einerseits und Sprachenlernen andererseits scheint mir nicht angemessen, und zwar weil es sich dabei um interdependente Vorgänge handelt, die im Hinblick auf Fremdsprachenerwerb nicht separat voneinander gedacht werden können. So gehen beispielsweise auch Pica et al. davon aus, daß Lernende bei der Modifizierung ihres Outputs – beispielsweise in Form von Selbstkorrekturen oder Reformulierungen – gleichzeitig neue Formen internalisieren. Im Zuge der von ihnen vorgenommenen Modifikation testen Lerner neue Hypothesen und experimentieren mit neuem, von ihnen selbst produziertem sprachlichen Material, so daß sie auf diese Weise die Möglichkeit haben „[to] expand and exploit their interlanguage resources in creative ways“ (Pica et al. 1989:64).

Auf dem Wege der Interaktion mit sich selbst und der ‘Aushandlung’ des eigenen Output fungiert dieser gleichzeitig wieder als Input, und zwar als verständlicher Input, da Lerner in der Regel verstehen, was sie selbst produzieren. Insofern kann allein eine vom Interaktionspartner unwidersprochene und damit ratifizierte Äußerung genügen, das Ergebnis der Selbstaushandlung und das mit ihr verknüpfte Wissen zu festigen.

Tarone hat die Beobachtung gemacht, daß „a learner’s use of communication strategies can function to stretch an IL system beyond its current limits resulting in free variation as the learner tests new hypotheses in the search for an appropriate word or structure“ (Tarone 1993:18). Swain & Lapkin haben empirische Evi-

denz für die theoretische Behauptung, daß „‘pushing’ learners beyond their current performance level can lead to enhanced performance“ (Swain & Lapkin 1995:374), und zwar weil es sowohl zur Internalisierung neuen Wissens als auch zur Konsolidierung bereits vorhandenen Wissens kommt. Man könnte sogar noch einen Schritt weiter gehen und behaupten, daß gerade die forcierte Sprachproduktion, die die Lernenden an die Grenzen ihrer lernersprachlichen Fähigkeiten bringt, dazu führt, daß das Intersystem flexibel bleibt und weitere Modifikationen in Richtung auf Assimilierung des Systems an eine zielsprachliche Variante ermöglicht.

Die Verfügbarkeit von Sprachmaterial – d.h. die Zugriffsmöglichkeit auf im Langzeitgedächtnis gespeicherte Einheiten – wird mit seinem Anwachsen zunehmend von der Art der Einbindung in die innere Organisation des Speichers und der Häufigkeit ihrer Aktualisierung abhängig (vgl. dazu Möhle & Raupach 1983:122f). Es gibt psycholinguistische Evidenz dafür, daß die Verfügbarkeit sprachlichen Wissens nicht zuletzt auch von der Art und Häufigkeit und vom Grad der Automatisierung der durchgeführten Planungs- und Produktionsprozesse bedingt ist: „Since what is not used will not get automatized, decisions here are important. Pre-planning of an utterance provides a way for less well automatized section of the systems to be used, and thus for the IL to be extended“ (Crookes 1991:119; vgl. zu einer nahezu identischen Einschätzung auch Seliger 1977:265).

Swain & Lapkin haben mittels „Lautes-Denken-Protokolle“ ermittelt, daß Lerner ihre eigenen sprachlichen Wissensdefizite wahrnehmen und daß durch diese wahrgenommenen Lücken Denkprozesse ausgelöst werden, und zwar allein durch *monitoring*, also ohne explizites externes Feedback (vgl. Swain & Lapkin 1995:383). D.h. die Lernenden stehen in Interaktion mit sich selbst. Was zwischen den beiden Produktionsprozessen stattfindet, kann bereits als Lernprozeß bezeichnet werden (vgl. Swain & Lapkin (1995)). Sprachverwendung und Spracherwerb hängen demnach nicht nur einfach zusammen, sondern sind kausal miteinander verknüpft, und daher kann Spracherwerb nur im Kontext kommunikativer Ereignisse erklärt werden. Dies liegt nicht zuletzt daran, daß die Interaktion als Auslöser für bestimmte kognitive Prozesse fungiert, und sei es nur, indem sie die Lösung eines wie auch immer gearteten Problems erforderlich macht, denn „problem-solving is the approach which best aids learning“ (Rubin 1987:18).

Schon Seliger bezeichnete die „HIGs“ eindeutig als die erfolgreicheren Lerner und zwar v.a. deshalb, weil sie durch ihre Aktivitäten stärker in den Lernprozeß involviert sind (vgl. Seliger 1980). Daher kann man mit Rubin zu dem Schluß kommen, daß „learning is best achieved when the students play an active role in the process“ (Rubin 1987:17). Auch aus sprachpsychologischer Sicht ist es für einen L2-Lernenden zusätzlich zur Dekodierung von Sprache wichtig, „daß er immer wieder auch Sprecher ist und daß er als solcher erfährt, ob und wie er selbst verstanden wird, wenn er bereits enkodiert“ (Herrmann 1982:26).

Die Tatsache, daß es Gegenevidenz gegen die Produktionshypothese gibt, ist ein Indiz dafür, daß es lernerspezifisch-individuelle Unterschiede im Hinblick auf Verhaltens- und Lernpräferenzen gibt, für die dementsprechend andere Erwerbshypothesen gelten. So zeigen den Ergebnissen einer Studie von Ellis (1984) zufolge interaktiv weniger aktive Lerner einen größeren Lernfortschritt als die aktiveren. Auch in einer Untersuchung von Allwright zeigt sich, daß die interaktiv zurückhaltenden Lerner besser abschneiden. Seine Erklärung dafür ist, daß sie ihre Fortschritte dadurch erzielen, daß sie von den „high input generators“ profitieren. Ähnlich argumentiert auch Slimani: „More active learners may provide a linguistic display for apparently passive participants to benefit from“ (zit. nach Allwright (1984):232).

2.5 Zur Kompetenz-Performanz-Problematik

Kompetenz und Performanz werden als fundamental verschiedene, jedoch in einem Kausalverhältnis zueinander stehende Größen betrachtet, und zwar dergestalt, daß die Kompetenz für die Generierung der Performanz zuständig ist. Allerdings kann man Aussagen über die Kompetenz eines Sprechers nur indirekt – und zwar vermittelt durch Beobachtung der Performanz – machen. Fulcher – ein Verfechter dieser Unterscheidung – gesteht zu, daß genau darin das Problem mit der Chomsky'schen Definition bestehe, daß nämlich die Kompetenz aus der Performanz inferiert werden muß: „[...] it is essentially only through performance that we may say anything about the nature and structure of competence [...] A problem for the SLA researcher who accepts this distinction will always be how to describe competence when access always appears to be through performance, which is variable depending upon factors as diverse as the mood of the person speaking, their physical setting, the topic of the conversation, or the time of day“ (Fulcher 1995:25). Wenn man ohnehin nur die Performanz betrachten kann und den Zugang zu dem Abstraktum Kompetenz nur indirekt via die Performanz erhält, ergibt sich folgerichtig die Frage, ob es dann nicht sinnvoller wäre, das Kompetenz-Konzept ganz aufzugeben (vgl. auch Fulcher 1995:26). In diesem Zusammenhang macht Gregg zur Rettung der Dichotomie den folgenden – allerdings nicht sehr überzeugenden – Versuch: „The distinction between performance and competence has been with us for over twenty years now, and although not without problems or controversy, it has pretty much established itself in linguistic theory and (to a lesser extent perhaps) in acquisition research. And rightly so: making the distinction is simply a fundamental prerequisite to progress in the scientific study of language acquisition“ (Gregg 1990:370). Dennoch halte auch ich an diesem etablierten Begriffspaar fest und schlage die folgende Definition vor: Die Kompetenz eines Sprechers ist die Summe aller seiner Performanzen, wobei unter Performanz nicht nur die aktiv produzierten Äußerungen zu verstehen sind, sondern auch die Gesamtheit aller passiven bzw. rezeptiven „Fähigkeiten“.

2.5.1 Zur Untersuchung der Performanz

Es gibt verschiedene Herangehensweisen an die Erforschung des Spracherwerbs. Da sich die Unterrichtsforschung für das interessiert, was im Verlauf der fremd-

fremdsprachenunterrichtlichen Interaktion geschieht, und versucht Erklärungen für das Verhalten der Beteiligten zu finden, das in Zusammenhang mit bestimmten kontextuellen Faktoren zu bringen ist, die der Situation – i.e. dem Unterricht – inhärent sind, ist die Beobachtung von Lerner-Performanzen eine notwendige Komponente der L2-Forschung. Schon Seliger vertrat eine prozeßorientierte Betrachtungsweise der Fremdsprachenerwerbs: „L2-research should not be concerned with looking just at the end product but at the product in the act of production“ (Seliger 1980:34).

Lernen oder Erwerb sind nicht direkt zugänglich oder beobachtbar, sondern können nur indirekt anhand von Manifestationen in Lernerperformanzen – sozusagen als Resultat eines Inferierensprozesses – beschrieben werden. Die Untersuchung lernersprachlicher Performanz erlaubt nicht nur Einblicke in den Sprachgenerierungsprozeß, sondern ist darüber hinaus eine wichtige Informationsquelle in bezug auf den Spracherwerb. Im Unterschied zu muttersprachlichen Planungen sind die fremdsprachlichen zu einem weitaus größeren Maß ‘externalisiert’, was die Möglichkeit eröffnet, „Einblicke in Entscheidungsprozesse zu nehmen, die die Sprecher während ihrer Produktion durchlaufen“ (Möhle & Raupach 1983:148).

Dem Ansatz, die Performanz zu untersuchen, liegt die u.a. Beobachtung zugrunde, daß es nicht ausreicht, etwas über eine Sprache zu wissen, um sie auch angemessen zu verwenden. Die Entwicklung der Performanz kann Auskunft über Veränderungen im kognitiven System der Lernenden geben und damit auch Erkenntnisse über die zugrundeliegende Kompetenz ermöglichen (vgl. dazu auch Crookes 1991:114). Performanzdaten werden somit als Indikatoren für die Kompetenzentwicklung gewertet. So betrachtet Seliger die Analyse ausgewählter Aspekte der Sprachperformanz als „useful for understanding how competence develops and what its parameters may be at the time of the speech performance it samples“ (Seliger 1980:88). Mit Seliger (1980) und Faerch & Kasper (1983) bin ich der Auffassung, daß sämtliche Aspekte und Phänomene der Interlanguage-Performanz einen potentiellen Wert für L2-Produktions- und damit für L2-Erwerbsprozesse haben und somit eine notwendige Komponente der zweitsprachenerwerbsspezifischen Forschung darstellen. Was allerdings die Forschungslage betrifft, so läßt sich feststellen, daß der L2-*Performanz* weitaus weniger Aufmerksamkeit gewidmet worden als der L2-*Kompetenz* (vgl. dazu auch Crookes 1991), obschon die Erforschung lernersprachlicher Performanz die Möglichkeit

eröffnet, sich einen Einblick in die generativen Prozesse der Sprachproduktion zu verschaffen und damit wichtige psycholinguistische Informationen über sprachwerbliche Prozesse zu gewinnen.

Während für Seliger das Ziel der Betrachtung von Performanzphänomenen wie Verzögerungen, Wortfragmente, Wiederaufnahmen etc. darin bestand, Interlanguage-Grammatiken zu rekonstruieren (vgl. Seliger 1980:31), stellt sich bei einem stärker psycholinguistisch orientierten Interesse die Frage, welche Performanzmerkmale als Indikatoren für welche Planungs- und Produktionsprozesse gewertet werden können (vgl. Faerch & Kasper 1983:214).

3 Kommunikative Kompetenz und ihre Ausdrucksmittel

3.1 Kommunikative Kompetenz und Fremdsprachenerwerb

Das Konzept der kommunikativen Kompetenz, das als eine Reaktion von Hymes (1972) auf die von Chomsky (1965) eingeführte Dichotomie von Kompetenz vs. Performanz zu sehen ist, war und ist noch immer überaus einflußreich. Es hat viele Forscher zu neuen Ideen inspiriert und damit zu zahlreichen und heftigen Auseinandersetzungen geführt, auch wenn einiges davon lediglich auf Mißverstehen oder Fehlinterpretation beruht. Allerdings war bereits die Reaktion von Hymes ein wenig überzogen, zumal Chomskys Interesse ganz offensichtlich weniger der Sprache als Medium der Kommunikation als vielmehr der Grammatik als Regelsystem galt und seine Definition von vornherein gar nicht die Aktualisierung von Sprache in Form von Sprachverwendung im Visier hatte. Für Chomsky ist demnach Kompetenz Wissen über etwas, was noch abstrakter ist als Sprache und zwar Wissen über Regelsysteme, Parameter, Prinzipien, also bestimmte Konfigurationen im Gehirn. Er sieht Sprache lediglich als Beweis für diese zugrundeliegenden Strukturen. Kompetenz ist für ihn also grammatisches Wissen, keine Fähigkeit. Es kann auch Wissen geben, das nicht zugänglich, nicht produzierbar ist oder wie Chomsky später sagte: „actual behaviour is only one kind of evidence, and not a criterion for the existence of knowledge“ (Chomsky 1980:54). Im Unterschied dazu versteht Hymes Kompetenz als die Fähigkeit, Sprache zu verwenden. Für ihn ist grammatisches Wissen eine Ressource und nicht eine abstrakte kognitive Konfiguration oder eine mentale Struktur. Ferner postuliert Chomsky einen „ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly“ (Chomsky 1965:3), was ebenfalls heftige Diskussionen ausgelöst hat, v.a. in Anbetracht der Tatsache, daß er gänzlich vom Akt des Sprechens selbst und allen damit verbundenen Aspekten abstrahiert. Neben dieser – aus einer funktionalistischen Perspektive nur schwer nachvollziehbaren Abstraktion vom Sprecher und der Sprachverwendung – impliziert diese Sichtweise allerdings noch eine Reihe weiterer kritischer Aspekte. So stellen z.B. die Annahme einer homogenen (muttersprachlichen) Sprachgemeinschaft und die ‘perfekte’ Beherrschung einer Sprache Idealisierungen dar, die empirisch nicht haltbar sind. So schreibt beispielsweise Kasper: „[...] die psycholinguistische Forschung hat ja doch überzeugend nachgewiesen, daß sprachliche Fehlleistungen nicht Ausdruck defekter Kompetenz sind, sondern Verarbeitungsprozesse in realer Zeit zum Vorschein kommen lassen, Aufschluß über die Organisation und

Abrufung sprachlichen Wissens geben und dabei selbst hochgradig systematisch sind“ (Kasper 1994:29).

Was die Vermittlung im Fremdsprachenunterricht betrifft, so stellt sich nun die Frage: „Whose ability and which circumstances do we, for example, call ‘competence’ and provide as a reference for learners?“ (Widdowson 1989:135). Kasper beispielsweise lehnt den muttersprachlichen Sprecher als pragmatische Norm ab, denn es kann ihrer Ansicht nach nicht das Ziel von Sprachenlernen und Sprachunterricht sein, „‘alloglotte’ Sprecher in monolinguale Sprecher der Zielsprache zu transformieren“ (Kasper 1994:36). Nicht nur die Performanz, sondern auch die sprachliche Kompetenz ist etwas höchst Individuelles. Daher muß man vorsichtig sein mit Homogenitätspostulaten, was die Sprecher einer Sprachgemeinschaft betrifft. Fillmore beschreibt beispielsweise die Diskrepanz zwischen Grammatikalitätsurteilen als Indikator für sprachliche Kompetenz verschiedener Muttersprachler folgendermaßen: „speakers perversely disagree among themselves about what is grammatical in their language“ (Fillmore 1979:87). Da kann es Unterschiede sowohl hinsichtlich der jeweils internalisierten grammatischen Strukturen oder Inhalten geben als auch hinsichtlich der angewandten Strategien zwecks Umsetzung dieser Einheiten. Die individuellen Unterschiede können die verschiedensten Ursachen haben, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann. Sie können in jedem Bereich liegen, in dem sich Individuen voneinander unterscheiden.

Die Zugänglichkeit sprachlichen Wissens ist nicht zwangsläufig an die Fähigkeit des Sprechers, dieses Wissen auch analysieren zu können, geknüpft. Bialystok & Sharwood-Smith sprechen daher nicht länger von Kompetenz, sondern haben diesen Begriff ersetzt durch *Fähigkeit (ability)*, die für sie sowohl spezifische Wissenssysteme als auch deren Kontrolle umfaßt (vgl. Bialystok & Sharwood-Smith 1985:106). Während Wissen durch seine Analysierbarkeit charakterisiert ist, läßt sich Fähigkeit mit Bezug auf Zugänglichkeit beschreiben.

Was die menschliche Kreativität bei der Sprachproduktion, die in Chomskys Kompetenzdefinition als konstitutives Merkmal genannt wird, betrifft, so macht Gleason auf die wichtige Rolle aufmerksam, die Formeln und vorgefertigte Muster für die Sprachverwendung haben: „We have in recent years become so enthralled with the admitted power of generative systems, that memory as an important process, and the possibly vast store of memorised units we each call upon every day, have somehow fallen into disrepute [...] It is probably safe to say that

we are not as endlessly creative as we are wont to think“ (Gleason 1982:355). Und genau in dieser Tatsache, daß wir nämlich gar nicht so kreativ sind, besteht meiner Ansicht nach die Chance für L2-Lernende, eine L2 erfolgreich erwerben zu können. Eine eingeschränkte Kreativität impliziert eine gewichtigere Rolle für das Gedächtnis, das – im Unterschied zur Kreativität – trainiert werden kann.

Möhle & Raupach (1983) treffen eine Unterscheidung in Sprachkompetenz einerseits und kommunikative Kompetenz andererseits: „Unter Sprachkompetenz verstehen wir die Fähigkeit, Einzelwörter, Formeln und idiomatische Wendungen sowie Verfahrensweisen syntaktischer Fügung so einzusetzen, daß die Ausdrucksintention des Sprechers voll erreicht wird, und zwar in einer Weise, die den linguistischen Normen und den Ausdrucksgewohnheiten von L1-Sprechern möglichst nahekommt“ (Möhle & Raupach 1983:112). Davon unterscheiden sie kommunikative Kompetenz, die sie nicht ins Zentrum ihres Interesses stellen, weil sie häufig nur die Verständigungsfähigkeit, nicht jedoch die sprachliche Richtigkeit und die Beachtung der Gebrauchsnormen berücksichtigt. Faerch & Kasper (1986) liefern eine ähnliche Definition, berücksichtigen dabei allerdings stärker die Perspektive der Lernenden. Für sie ist kommunikative Kompetenz die „ability to use FL in accordance with one’s communicative intentions while observing the pragmatic constraints of a given context“ (Faerch & Kasper 1986:179). Für Canale & Swain (1980) sind sprachliche und kommunikative Kompetenz untrennbar miteinander verbunden. So sind grammatische Regeln ohne die Angabe von Gebrauchsregeln nutzlos. Bialystok & Sharwood-Smith (1985:140) nehmen eine Unterscheidung vor in sprachliches Wissen auf der einen Seite, das sowohl grammatische als auch pragmatische Kompetenz umfaßt, und Kontrollprozeduren auf der anderen, die sich auf den Abruf von Wissen und dessen Effektivität beziehen. Zur Beherrschung einer Sprache gehört neben dem Wissen, wie man die verschiedenen sprachlichen Formen zur Erfüllung bestimmter sprachlicher Funktionen in der Herstellung von Diskurs verwendet (vgl. Tomlin 1990:171) auch die Fähigkeit, es zu tun.

Neben Vagheit und Mehrdeutigkeit sind Indirektheit und Implizitheit Kennzeichen sprachlicher Interaktion, die auch in muttersprachlicher Kommunikation zu Schwierigkeiten führen können, geschweige denn in interkulturellen Kontaktsituationen. Allerdings zeichnen sich viele interkulturelle Kommunikationssituationen nicht nur dadurch aus, daß eine geringere Übereinstimmung im Aktantenwissen besteht, sondern auch dadurch die Erwartungen der Aktanten hinsichtlich des

Gelingens der Kommunikation geringer sind und sie eine größere Toleranz gegenüber Fehlern und Ungenauigkeiten zeigen. So kann kommunikative Kompetenz auch minimalistisch definiert werden, indem man von der Fähigkeit spricht, Probleme zu vermeiden und Interaktionen so zu gestalten, daß es nicht zum Zusammenbruch kommt (vgl. auch Wiemann & Kelly 1981). Kasper (1994) argumentiert für die Beherrschung von Defensivstrategien als ein Bestandteil interkultureller Kompetenz zwecks Vermeidung von pragmatischen Fehlschlägen.

3.2 Teilkomponenten der kommunikativen Kompetenz

Kommunikative Kompetenz ist kein eindimensionales Phänomen. Insbesondere im Rahmen interkultureller Kommunikation halte ich die Einführung der beiden folgenden Teilkomponenten für sinnvoll – nämlich *fluency* und Kooperationsfähigkeit.

Vor der Darstellung der Teilkomponente *Fluency* erfolgt ein Exkurs zum Thema ‘Temporale Variablen’, ohne die keine *fluency*-Definition auskommt.

3.2.1 Exkurs: Temporale Variablen

Funktional betrachtet, führt Deese (1980) die Gesamtheit der temporalen Variablen – zu denen er auch die Betonung und die Intonation zählt, die hier allerdings nicht berücksichtigt werden – auf die Intentionen des Sprechers zurück. Alle diese Mittel stehen in einer Redundanzrelation sowohl zueinander als auch zu anderen Aspekten der Äußerung, nämlich inhaltlichen. Sie dienen der Metakommunikation und fungieren damit als implizite Interpretationshilfe für den Rezipienten der Äußerung.

Von Grosjean (1980) stammt der Vorschlag, die temporalen Variablen in primäre und sekundäre Variablen einzuteilen, die allerdings nur sehr schwer voneinander zu trennen sind, da ein Pausentyp – nämlich die ungefüllten Pausen – zu den primären Variablen gerechnet wird, ein anderer – nämlich die gefüllten Pausen – zu den sekundären.

Die primären Variablen, die in *jeder* sprachlichen Produktion vorhanden sind, umfassen die Artikulationsrate (i.e. Silben pro Sekunde abzüglich Pausenzeit), die Dauer der ungefüllten Pausen und die Länge einer Äußerung – i.e. das Maß an gesprochener Sprache zwischen zwei Pausen. Die Artikulationsrate hat zwar etwas mit der Geschwindigkeit einer sprachlichen Äußerung zu tun, ist jedoch nicht mit ihr gleichzusetzen. Während die Geschwindigkeit die gesamte Sprechzeit umfaßt und dabei sowohl die sprachliche Produktion als auch die Pausen miteinschließt, handelt es sich bei der Rate lediglich um die Sprachäußerung abzüglich der Pausen. Die Rate variiert mit dem Grad der Automatisierung der verwendeten sprachlichen Mittel. So kommen Faerch & Kasper zu der Feststellung, daß „highly automatized items involving less creative activity like set phrases and routine formulae are articulated at a higher speed than items which are not pre-

fabricated but newly organized for a specific communicative intention“ (Faerch & Kasper 1983:214; vgl. auch Goldman-Eisler 1961a).

Die sekundären Variablen, die auch unter der Bezeichnung „Verzögerungsphänomene“ behandelt werden, sind – im Unterschied zu den primären Variablen – für die Sprachproduktion zwar *nicht physiologisch unabdingbar*, jedoch auch aus der sogenannten flüssigen muttersprachlichen Sprachproduktion nicht wegzudenken. Konkret werden zu dieser Variablenklasse die folgenden Phänomene gerechnet: gefüllte Pausen, ‘unnatürliche’ Silbendehnungen, Wiederholungen und Fehlstarts.

3.2.1.1 *Quantitative vs. qualitative Kriterien*

Lange Zeit galt für die Differenzierung verschiedener Pausentypen eine rein quantitative Definition. So wurden alle Pausen, die kürzer als 100 Millisekunden waren, als grammatische Pausen bezeichnet. Alles, was darüber lag, wurde automatisch zu den Verzögerungspausen gerechnet (vgl. Deese 1980:72). Allerdings erkannte man im Laufe der Zeit, daß die reine Pausenlänge kein geeignetes Kriterium für die Typenbestimmung von Pausen sein kann, und so führte man qualitative Kriterien zwecks Bestimmung der einzelnen Pausentypen ein.

- Atempausen
- Artikulationspausen
- grammatische Pausen
- gefüllte Pausen

3.2.1.2 *Pausen und Kognition*

Es spielt nicht nur die Länge der Pause eine Rolle, sondern v.a. auch ihre Position innerhalb eines Redebeitrags. Sprecher pausieren oder zögern nicht nur, wenn sie damit beschäftigt sind zu entscheiden, *was* sie als nächstes sagen, sondern auch *wie* sie es sagen. Chafe hat einen kausalen Zusammenhang zwischen der Position einer Pause und der Art des sprachlichen Problems hergestellt. Zögerungen, die sich auf das „Was“ beziehen, finden sich typischerweise zwischen Sätzen und Syntagmen. Pausen, die sich innerhalb einer solchen Einheit feststellen lassen, beziehen sich demnach eher auf das „Wie“: „Such hesitation are usually attributable to difficulty the speaker is having in deciding, not what to verbalize, but how to verbalize something he already has in mind“ (Chafe 1980:178f). Es

gibt eine Reihe von Studien, die belegen, daß Verzögerungspausen sowohl an Konstituentengrenzen als auch an Stellen auftreten, wo es um die Auswahl von Lexemen geht, sie also der Planung auf relativ niedrigen sprachlichen Ebenen dienen (vgl. z.B. Goldman-Eisler 1968, 1972; Rochester 1973).

Im Unterschied zu Clark & Clark (1977) sind Pausen für Klatt, der sie als Indikatoren für kognitive Prozesse bei Aphasikern untersucht hat, nicht notwendigerweise „errors of dysfluencies“. Statt dessen sieht er sie als „part of a strategy to cope with greater complexities; they reflect planning“ (Klatt 1980:118). Die Veränderung der temporalen Parameter im Verlauf der Sprachproduktion ist demnach nicht willkürlich, sondern kann als „Reflex kognitiver Prozesse interpretiert werden“ (Möhle & Raupach 1983:31; vgl. auch Quasthoff 1979:6). Good & Butterworth sehen Pausenverhalten als einen Indikator kognitiver Belastung bei gleichzeitigem Ausdruck einer interaktiven Komponente (Good & Butterworth 1980).

Cairns & Cairns machen einen Unterschied zwischen relevanten (i.e. konventionellen) und irrelevanten (i.e. idiosynkratischen) Pausen, wobei sie letzteren „no decoding value for the hearer and [...] no deep psycholinguistic significance“ (Cairns & Cairns 1976:146) zuschreiben. Es könnten aber auch gerade diese idiosynkratischen Anomalien sein, die Aufschluß über Planungs- und Organisationsprozesse geben. Pausen, die sich nicht mit der Planung der folgenden Äußerung erklären lassen, können auf „rückwärtiges Überprüfungsverhalten“ zurückgeführt werden (vgl. auch Möhle & Raupach 1983:127), ein Verhalten, das Kasper als durch eine bestimmte Art von Fremdsprachenunterricht evoziert beschreibt, und zwar solchen, in dessen Zentrum die korrekte Formenbildung steht (vgl. Kasper 1986:206).

3.2.1.3 Funktionen und Wirkungen gefüllter Pausen

Psycholinguistisch und interaktionell spielen die sekundären Variablen gegenüber den primären eine ganz andere Rolle. Ihre Funktion könnte in der Verkürzung der Sprechpause durch Ausführung eines sprechähnlichen Vorgangs bestehen (vgl. auch Möhle & Raupach (1983:124) und damit der Sicherung des Rederechts dienen. Goldman-Eisler schreibt den nicht-lexikalisch gefüllten Pausen die Funktion zu, affektive Zustände widerzuspiegeln (vgl. Goldman-Eisler 1961:215; vgl. auch Faure 1980). Auch Drommel sieht Verzögerungspausen als mögliches Resultat

“of psychological stress [...] of the speaker being emotionally involved, of a sudden non-interest in communication etc.“ (Drommel 1980:231).

Seliger nimmt an, daß Verzögerungen, Wiederholungen und Fehlstarts eine Klärungsfunktion für den Interaktanten haben können und somit eine kommunikative Funktion ausüben (Seliger 1980:90). Daraus könnte man folgern, daß diejenigen Sprecher, die ihre Planungsprozesse in Form von Verzögerungsphänomenen nach außen verlagern, auf diese Weise ihren Redebeitrag transparenter, leichter nachvollziehbar und damit leichter verständlich machen. Demgegenüber steht die Beobachtung, daß solche Phänomene für den Verstehensprozeß des Interaktionspartners auch störend sein können. So kann zu extensiver Gebrauch von sekundären Variablen ein relativ niedriges Maß an Verständlichkeit zur Folge haben (vgl. Albrechtsen et al. 1980:394) oder die Kommunikation sogar behindern (vgl. Seliger 1980:90). Drommel versucht eine Subkategorisierung von Pausen dahingehend vorzunehmen, daß er zwischen beabsichtigten – also auf den Interaktionspartner gerichteten – und unbeabsichtigten – also die Kognitionen des Sprechers betreffenden – Pausen unterscheidet. Pausen, die auf die kognitiven Aktivitäten des Sprechers zurückzuführen sind und nicht absichtlich verwendet werden, haben seiner Meinung nach keine verständniserleichternde Funktion (vgl. Drommel 1980:231). Ähnlich, aber mit leicht veränderter Akzentsetzung argumentiert Deese, der davon ausgeht, daß Verzögerungen – also Kennzeichen geplanter Sprache – „do not interfere with the hearer’s processing of speech (unless they are unusually dense) and they are normally ignored in the conscious monitoring of what we hear“ (Deese 1980:80). Während Deese den Verzögerungspausen also selbst keine negative Wirkung auf den Rezipienten zuschreibt, da sie normalerweise vom Adressaten bei der Sprachverarbeitung herausgefiltert werden, schätzt er den Einfluß der anderen sekundären Variablen aufgrund empirischer Evidenz negativ ein: „False starts and corrections, on the other hand, are confusing to the hearer. In his planning of the discourse, he must go back and correct patterns already initiated“ (Deese 1980:80). Zusammengefaßt beschreibt er die Wirkung extensiven Fehlstart- und Selbstkorrekturverhaltens so ein, „that hearers find speech dense with false starts, repetitions and corrections to be difficult and unpleasant to listen to“ (Deese 1980:80). Diese unterschiedlichen Effekte sind wahrscheinlich damit zu begründen, daß Verzögerungen in der Regel vollkommen ‘apropositional’ sind und noch keinen semantischen Gehalt zur vorläufigen Verarbeitung anbieten, während dies bei bereits begonnener, dann jedoch abge-

brochener und gegebenenfalls modifizierter Äußerungsproduktion doch der Fall ist.

Es ließe sich die Auffassung vertreten, daß Verzögerungen und Selbstkorrekturen auf Seiten des Nichtmuttersprachlers in MS-NMS-Interaktionen die Funktion haben, dem Muttersprachler implizit mitzuteilen, daß Formulierungsprobleme bestehen: „Hesitation, repetitions, false starts and overt word searching by the L2 learner act as clarification for the listener“ (Seliger 1980:90). Hier würde ich Dausendschön et al. zustimmen, die die Auffassung vertreten, „daß die Techniken der Problemmanifestation, nämlich Zögerungen, Pausen und Dehnungen als ‘hesitation phenomena’, nicht schon von sich aus auch ein Appell an die Hilfestellung von seiten der anderen Interaktionspartner sein müssen; das heißt, daß nicht jede Verzögerung zwangsläufig eine Problemmanifestation ist, sondern zunächst einmal lediglich ein Hinweis auf Enkodierungsprobleme“ (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:93).

Verzögerungsverhalten wird interkulturell unterschiedlich bewertet (vgl. Maynard 1989:31), womit es automatisch zu einem Phänomen wird, das zu interkulturellen Verstehensunterschieden und damit möglicherweise auch zu Störungen führen kann. Verzögerungsphänomene tragen dazu bei, daß ein Adressat bestimmte Erwartungen hinsichtlich der Fortsetzung der Äußerung zu entwickelt. Die Fähigkeit, diese Erwartungen produktiv und rezeptiv zu entwickeln, ist unerlässlich für eine kommunikative Sprachbeherrschung.

3.2.2 Teilkomponente: Fluency

Es gibt insgesamt nur relativ wenige Versuche einer genauen Bestimmung dessen, was unter *fluency* zu verstehen ist. Es handelt sich dabei um einen Begriff, der zwar verschiedentlich verwendet, jedoch bis heute nur in der Sprachpathologie genau definiert worden zu sein scheint (vgl. dazu Rohde 1985:43). Der bisher erzielte Minimalkonsens hinsichtlich dessen, was von diesem Konzept erfaßt werden muß, lautet etwa so: ‘Flüssigkeit’ ist das Verhältnis von Sprechgeschwindigkeit, Artikulationsgeschwindigkeit, Länge der Sprechereinheiten und Anzahl der Verzögerungsphänomene. Allerdings gibt es auch Ansätze, in denen über die rein temporalen Aspekte des Phänomens *fluency* hinausgegangen wird und denen im folgenden das Hauptaugenmerk gilt.

Ein Problem, das mit dem Konzept der *fluency* verbunden ist, ist zunächst einmal seine Vagheit. So ist beispielsweise die von Leeson für muttersprachliche Spre-

cher aufgestellte Definition recht allgemein und undifferenziert, denn sie umfaßt lediglich „the ability of the speaker to produce indefinitely many sentences conforming to the phonological, syntactical and semantic exigencies of a given natural language on the basis of a finite exposure to a finite corpus of that language“ (Leeson 1975:136). Aufgrund der verwendeten Begrifflichkeit und der Betonung formalsprachlicher Aspekte stellt sie eine gewisse Nähe zur Chomsky'schen Kompetenz-Definition her. Eine solche Definition kann – insbesondere im Hinblick auf den Zweitsprachenerwerb – nicht befriedigen.

Als Gründe für das Streben nach flüssiger Rede führen Clark & Clark eine Reihe von sozial-psychologischen Aspekten an: „people who speak fluently are very likely judged cleverer, abler, and more effective than people without the same fluency. Moreover, it isn't considered polite to speak unless one has something definite to say, and every hesitation, *uh*, and false start adds to the impression that one does not have something definite to say. So it is only natural, in most circumstances, to strive to the ideal delivery“ (Clark & Clark 1977:263). Im Rahmen muttersprachlicher Sprachproduktion spielt das Bedürfnis nach flüssiger Produktion offensichtlich eine so prominente Rolle, daß Sprecher sogar bereit sind, die syntaktische Korrektheit ihrer Äußerungen zugunsten der Flüssigkeit zu 'opfern', oder wie Levelt schreibt: „Speakers are apparently willing to stretch or even distort their syntax to cope with local trouble, just to maintain fluent delivery of their speech“ (Levelt 1989:497).

3.2.2.1 L1-Fluency

Fillmore schlägt in bezug auf Muttersprachensprecher eine Unterscheidung in insgesamt vier Typen von *fluency* vor. Den ersten, der mittels objektiv meßbarer temporaler Variablen bestimmbar ist, beschreibt er folgendermaßen: „One kind of fluency is simply the ability to talk at length with few pauses, the ability to fill time with talk. A person who is fluent in this way does not have to stop many times to think of what to say next and how to phrase it“ (Fillmore 1979:93). Beim nächsten *fluency*-Typ geht es über quantitativ meßbaren Aspekte hinaus um die Beherrschung sowohl semantischer wie auch syntaktischer Fähigkeiten, wobei auch dem qualitativen Aspekt ein bestimmtes Gewicht eingeräumt wird: „A second kind of fluency is the ability to talk in coherent, reasoned, and 'semantically dense' sentences“ (Fillmore 1979:93). Der dritte Typ bezieht sich auf die Angemessenheit dessen, was ein Sprecher zu einem gegebenen Zeitpunkt äußert, und

es findet eine Gleichsetzung von *fluency* mit pragmatischen Fähigkeiten statt: „A third kind of fluency is the ability to have appropriate things to say in a wide range of contexts. A person who is fluent in this sense always says the right thing, is verbally at ease in many different kinds of conversational setting“ (Fillmore 1979:93). Beim letzten Typ scheint abermals die Sprechgeschwindigkeit eine Rolle zu spielen, allerdings geht es dabei stärker um einen Aspekt, der insbesondere im vorliegenden Zusammenhang mit Fremdsprachenerwerb eine Rolle spielt, nämlich die Kreativität, Kontrolle und Zugänglichkeit sprachlichen Wissens: „A fourth kind of fluency is the ability some people have to be creative and imaginative in their language use, to express their ideas in novel ways, to pun, to make jokes, to attend to the sound independently of the sense, to vary styles, to create and build on metaphors, and so on. The impression you have with this kind of speaker is that he does very rapid preediting of what he says, that he is quickly able to look over a large range of alternative ways of responding to a situation and chooses the one that sounds most sonorous or clever“ (Fillmore 1970:93). Zu den verschiedenen Wissenstypen und Fertigkeiten, die hier eine Rolle spielen, gehört eindeutig die Kenntnis von festen sprachlichen Ausdrücken, nämlich sprachliche Formeln, Redewendungen oder Rituale. Wenn sich Sprecher allerdings zu stark auf Formeln verlassen – und hier stellt sich natürlich die Frage, wann dies der Fall ist –, verlieren sie die Fähigkeit, kreativ mit ihrer Sprache umzugehen und können nicht länger als ‘flüssig’ bezeichnet werden: „Having lots of formulas is not well described as an ability if the speaker is trapped by them“ (Fillmore 1979:94).

3.2.2.2 *Der muttersprachliche Sprecher als Norm*

In bezug auf die Bestimmung lernersprachlicher *fluency* liegt es nahe, die Muttersprachler der jeweiligen Zielsprache als Maßstab zu nehmen, was auf den beiden folgenden Annahmen basiert. Erstens gilt das Postulat: je zielsprachenähnlicher die lernersprachliche Sprachproduktion klingt, desto flüssiger ist sie und zweitens geht man davon aus, daß alle Muttersprachler flüssige Sprecher ihrer Sprache sind. Allerdings gibt es eine ganze Reihe von Gründen, warum Sprecher, die, nur weil sie Muttersprachler derselben Sprache sind, hinsichtlich ihrer Sprachfähigkeit *nicht* automatisch als eine homogene Gruppe betrachtet werden dürfen. Es gibt klar erkennbare Kompetenzunterschiede in bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten verschiedener muttersprachlicher Sprecher. Die Gründe dafür sind

vielfältig und werden von Fillmore folgendermaßen zusammengefaßt: „differences in speakers’ language performance might be relatable to differences in memory skills, processing speed, personality factors of many kinds, social skills, experience – in short, almost any of the ways in which human individuals can differ from each other“ (Fillmore 1979:91). Goldman-Eisler hat in ihrer Analyse spontan gesprochener muttersprachlicher Äußerungen festgestellt, daß auch wenn sehr flüssig gesprochen wird, zwei Drittel aller Produktionen „chunks“ von weniger als sechs Wörtern umfassen. Dementsprechend fällt sie über muttersprachliche Sprechfähigkeit ein Urteil, das die Annahme muttersprachlicher Produktion als Maßstab zur Bestimmung von Sprechflüssigkeit im Hinblick auf L2-Sprecher zumindest relativiert: „the attributes of flow and fluency in spontaneous speech must be judged an illusion“ (Goldman-Eisler 1968:31). Ähnlich auch die Schilderung von Clark & Clark: „when people speak spontaneously, they hem and haw, repeat and correct themselves, and stutter and stammer“ (Clark & Clark 1977:260). Demnach sind einige der auf die Lerner Sprache angelegten Parameter insofern kritisch zu sehen als, wenn man dieselben Parameter auf Muttersprachensprecher anwendet, diese häufig als *non-fluent* bezeichnet werden müßten. Unter Hinweis auf die Ergebnisse einschlägiger ethnomethodologisch angelegten Arbeiten stellt auch Riggenbach zusammenfassend fest „that such traditional definitions of fluency – speech that exhibits smoothness, continuity, and naturalness – are seldom corroborated in the actual speech data of native speakers, where a great deal of hesitation and repair does in fact occur“ (Riggenbach 1991:423f). Bereits eine oberflächliche Beschäftigung mit Transkriptionen natürlicher, spontan produzierter muttersprachlicher Sprache zeigt eine Vielzahl von Wiederholungen, Abbrüchen, Selbstkorrekturen, individuell unterschiedlichem Pausenverhalten und variierenden Sprechgeschwindigkeiten.

3.2.2.3 L2-‘Fluency’: Stand der Forschung

Wie bereits angedeutet, spielt das Phänomen *fluency* im Zusammenhang mit der Bewertung des Sprachstandes eines Lerners eine vergleichbar wichtige Rolle. Was die zweitsprachenerwerbsspezifische Erforschung von *fluency* betrifft, zeigt sich interessanterweise ein ähnliches Bild wie bei anderen Untersuchungen, die psycholinguistische Phänomene der Sprachverarbeitung untersuchen. Während die Perzeptionsperspektive recht gut untersucht ist, läßt die Erforschung der Produktion noch zu wünschen übrig. Je nach Erkenntnisinteresse sind in den relativ

wenigen bisher zur Ermittlung der *L2-fluency* veröffentlichten Arbeiten unterschiedliche Aspekte untersucht worden. Entweder man betrachtet wie Dechert et al. 1984 das sprachliche Verhalten eines Sprechers sowohl in seiner Muttersprache wie auch in der Fremdsprache und untersucht damit Unterschiede hinsichtlich des Produktionsverhaltens in der L1 und der L2. Oder man sieht sich die Produktionen desselben Sprechers in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen an, um zu ermitteln, wann es zu flüssigen Produktionen kommt und wann die Produktion beeinträchtigt ist. Schmidt befaßt sich mit lernersprachlicher *fluency* aus der einzigen denkbaren Perspektive – nämlich der sprecherorientierten – und beschreibt sie als ein „definable bundle of production processes“ (Schmidt 1992:359).

3.2.2.3.1 Parameter zur Bestimmung der 'Fluency'

Es gibt klare Übereinstimmungen zwischen den Indikatoren, die einerseits als typische Planungsindikatoren angenommen werden und den Parametern, die man in der Regel als Meßinstrumente für *fluency* ansetzt. So besteht Konsens, daß zwecks Bestimmung des 'Flüssigkeitsgrades' eines Sprechers mindestens die folgenden Aspekte berücksichtigt werden müssen: Sprechgeschwindigkeit, Länge und Position der ungefüllten Pausen, Länge der flüssig artikulierten Äußerungen zwischen Pausen, Frequenz und Verteilung der gefüllten Pausen, Frequenz der Wiederholungen und Selbstkorrekturen (vgl. Möhle (1984)).⁵ Hinsichtlich der reinen Sprechgeschwindigkeit als Parameter sind allerdings einige einschränkende Bemerkungen erforderlich. So kommt es beispielsweise vor, daß eine hohe Geschwindigkeit bei einer gleichzeitig niedrigen Pausenrate zu einer negativen Beurteilung der Sprechflüssigkeit führt, was impliziert, daß der *Qualität* einer Äußerung ein größeres Gewicht eingeräumt wird als ihren quantifizierbaren Komponenten. Ebenso scheint die Häufigkeit, mit der Reparaturen durchgeführt werden, kein geeignetes Meßinstrument zur Bestimmung des Flüssigkeitsgrades zu sein, was nicht zuletzt auch daran liegt, daß auch Muttersprachler häufig Selbstkorrekturen vornehmen, ohne deshalb als nicht-flüssig bezeichnet zu werden (vgl. dazu auch Schmidt (1992:359)). Die sogenannten Mikropausen (= 0.4

⁵ Was jedoch die reine Sprechgeschwindigkeit betrifft, so ist hinsichtlich einer sprachübergreifenden Betrachtung zu berücksichtigen, daß es sprachspezifisch verschiedene Sprechgeschwindigkeiten gibt (vgl. dazu die Untersuchungsergebnisse von Sajavaara & Lehtonen 1980).

Sekunden) sind auch in der muttersprachlichen Rede sehr frequent (vgl. Deese 1980; Fillmore 1979) und können demnach als „normal“ oder „flüssig“ eingestuft werden. Riggenbach macht eine Unterscheidung in „fluent-sounding, nativelike micropauses and hesitations“ vs. „disfluent sounding micropauses and hesitations“ (Riggenbach 1991:426). Während die erstgenannten an vorhersagbaren Stellen in einer Äußerungen, nämlich an den Satzgrenzen auftreten, erscheinen letztere zum Teil mitten in einem Syntagma, wo ein Muttersprachler normalerweise keine Pause machen würde, so daß das Resultat „choppy-sounding rather than smoothly flowing speech“ (Riggenbach 1991:427) ist. Was die Einschätzung von L2-*fluency* durch Muttersprachler und die Wirkung bestimmter konstitutiver Phänomene betrifft, so läßt sich feststellen, daß selbst kurze Pausen, die an Satzgrenzen auftreten und somit eigentlich dem muttersprachlichen Gebrauch von Pausen entsprechen, in der L2-Produktion diesen Status als „nativelike“ oder „fluent-sounding“ verlieren, wenn sich in ihrem unmittelbaren Kontext andere typische Phänomene der nicht flüssigen Sprachproduktion finden (vgl. Riggenbach 1991:426). Dies ist abermals ein Hinweis auf die Komplexität des Phänomens *fluency* und die Notwendigkeit einer holistischen Betrachtung.

Im Unterschied zu den meisten Ansätzen, in denen temporale Variablen im Zentrum der Definition stehen, sind es für Pawley & Syder (1983) v.a. Abbrüche und syntaktischen ‘Umplanungen’, die den Eindruck von *non-fluency* vermitteln. Auch Rohde (1985) nimmt in ihrem „Model of L2 fluency“ darüber hinaus eine Reihe von nicht-quantitativen Parametern an. Da ist zunächst einmal die Bereitschaft eines Lerners, überhaupt zu sprechen. In kritischen Situationen sind Sprecher weniger stark gewillt zu sprechen, was dann konsequenterweise auch zu einer geringeren Datenmenge führt, so daß keine aussagekräftigen Charakterisierungen hinsichtlich ihrer *fluency* vorgenommen werden können. Das Kriterium der Sprechbereitschaft hängt einerseits mit der Sprechpersönlichkeit zusammen, damit also, ob es jemand grundsätzlich zurückhaltend ist und es bevorzugt, wenig zu sprechen oder ob er ein starkes Mitteilungsbedürfnis hat, sich aus eigener Initiative heraus an der Interaktion beteiligt und auf diese Weise Sprache produziert. Ein hoher Flüssigkeitsgrad kann einerseits durch eine gewisse ‘Sorglosigkeit’ im Umgang mit verfügbarem Sprachmaterial erreicht werden, insofern als nichtzielsprachenadäquate Formulierungen in Kauf genommen werden, und andererseits durch eine hohe Sprachkompetenz, die sich durch spontane Verfügbarkeit von sprachlichen Ausdrucksmitteln auszeichnet (vgl. Möhle & Raupach

1983:117). Der Rückgriff auf muttersprachliche „islands of reliability“ bei der Manifestation von Enkodierungsproblemen wird als ein Indikator niedriger *fluency* gesehen. Es handelt sich dabei um einen unbewußten und unkontrollierten Sprachwechsel handelt, der insbesondere in solchen Situationen auftritt, wo es zu Konzeptualisierungs-, Enkodierungs- oder Artikulationsschwierigkeiten kommt und wo – da noch keine fremdsprachlichen funktionalen Pendants zur Verfügung stehen – auf die hochautomatisierten L1-Elemente zurückgriffen wird. Die im Zusammenhang mit der muttersprachlichen Versprecherforschung gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Hierarchie der Produktion – also daß die Planung nicht Wort für Wort vorgenommen wird, sondern von der Planung größerer Einheiten hin zur Konzeption kleinerer Einheiten verläuft – führt Rohde zu der folgenden Feststellung: „If a speaker’s L2 fluency is very close to her L1 fluency, one would expect to find *slips of the tongue* indicative of such hierarchical speech production. This should also show that the whole production process has taken place in L2“ (Rohde 1985:45). Daraus zieht sie die einleuchtende Schlußfolgerung, daß wenn die lernersprachliche mündliche Produktion überhaupt keine Versprecher aufweist, die Produktion auf einer Wort-für-Wort Übersetzung beruht, was auf Dauer ein sehr ineffizientes Verfahren ist und gleichzusetzen ist mit einem niedrigen Grad an *fluency*.

Wie im Kapitel zur Sprachproduktion aus der kognitiv-individuellen Perspektive und die zwecks ihrer Veranschaulichung skizzierten Modellierungen zu sehen ist, ist Sprechen eine komplexe Tätigkeit, die die gleichzeitige Verarbeitung einer Reihe von Informationen auf verschiedenen Ebenen erforderlich macht. Unabdingbar für erfolgreiches und flüssiges Sprechen ist daher ein gewisser Grad an automatisierter Verarbeitung. *Fluency* entwickelt sich durch häufige Produktion, in deren Verlauf kontrollierte, bewußte Prozesse automatisiert werden. Im Zusammenhang mit seinen Ausführungen zum Thema *fluency* zitiert Schmidt (1992:375) das „power law of practice“ aus der experimentellen Psychologie. Flüssige Sprachproduktion ist also durch einen hohen Grad an Automatisierung gekennzeichnet. Daher wird *fluency* auch als „automatic procedural skill“ bezeichnet, da es als abhängig vom prozeduralen Wissen – also dem Wissen eines Sprechers, wie man etwas tut – gesehen werden muß. Allerdings handelt es sich bei flüssiger Sprachproduktion eher um eine Fähigkeit als um eine Form von Wissen (vgl. Schmidt 1992:358f). Ähnlich wie Schmidt (1992) beziehe ich den Begriff *Fluency* auf die produktiven Prozesse, die in der Planung und der Formu-

lierung interaktiv angemessener lernersprachlicher Äußerungen eine Rolle spielen.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß „nonfluent learners’ pauses, false starts, and other signs of hesitation reflect the need to focus attention on the lower levels of planning whereas fluent learners act more like native speakers in exhibiting hesitation primarily as a reflection of integration and macroplanning“ (Schmidt 1992:377f).

Im Gegensatz zu den meisten Forschungsarbeiten, die L2-*fluency* als ein vornehmlich temporales Phänomen betrachten (vgl. dazu auch Schmidt 1992:358), halte ich die ‘interaktionelle Flüssigkeit’ für relevanter. Im Anschluß an die vorangegangenen Ausführungen und im Sinne einer produktions- und kommunikationsorientierten Sichtweise des Spracherwerbs lehne ich mich der *fluency*-Definition von Sajavaara & Lehtonen (1980) an, die folgendermaßen lautet: „Learning to speak fluently means above all learning that, in different situations, different communicative registers are used. Fluency does not always imply an uninterrupted flow of speech which is sequentially and grammatically irreproachable. To be fluent in the right way, the speaker has to know how to hesitate, how to be silent, how to self-correct, how to interrupt, and how to complete his expressions. According to this definition of fluency, speech must meet the expectations of the speech community and represent normal, acceptable and relaxed language behaviour“ (Sajavaara & Lehtonen 1980:71).

3.2.3 Teilkomponente: Kooperationsfähigkeit

Das Grice’sche Kooperationsprinzip (Grice 1979) ist zu gleichen Teilen eins der am häufigsten zitierten und am stärksten umstrittenen Konstrukte der Pragmatik. Eine mehrfach geäußerte Kritik geht dahin, daß dieses Prinzip und die mit ihm verbundenen Maximen zu stark am Informationsgehalt von Äußerungen ausgerichtet und daher für wesentliche Aspekte der face-to-face Interaktion unzureichend ist (vgl. z.B. Leech 1983). So stellen z.B. alle pragmatischen Partikeln eine explizite Verletzung mindestens zweier Grice’scher Maximen dar. Da stellt sich natürlich die Frage, welchen Wert ein Prinzip hat, das in natürlichen, spontanen Interaktionssituationen ständig mißachtet wird, ohne daß es dabei zu Kommunikationszusammenbrüchen käme. Im Gegenteil: „Griceanly inappropriate utterances are, nevertheless, discourse-functionally appropriate“ oder sogar: „As we all know, no ordinary conversation will turn out to be cooperative if the speakers

follow the conversational maxims“ (Östman 1981:37). Es sind eine Reihe von konstruktiven Vorschlägen zur Kompensation dieses Mangels gemacht worden. So wurde die Idee formuliert, das Kooperationsprinzip um interpersonale Maximen zu erweitern, z.B. um Prinzipien der Pragmatik (vgl. z.B. Schulze 1985 oder auch Lauerbach 1982:7). Weitere Beispiele sind die von Edmondson aufgestellte „hearer-supportive maxim“ (Edmondson 1984:117) oder Sagers Wertschätzungsmaxime (vgl. Sager 1988:115). Die Fähigkeit zur produktiven und rezeptiven Stiftung von Kohärenz ist ein bisher etwas vernachlässigter Aspekt der fremdsprachenerwerbsspezifischen Forschung. Um sie zu erreichen, müssen Sprecher eine Reihe sozialer und kognitiver Ressourcen miteinander integrieren. Die Fähigkeit zum Interaktionsmanagement ist dabei fundamental. Ich möchte daher einen weiteren Kompetenztyp einführen, den ich insbesondere im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation – und das ist es ja, worauf L2-Lerner im Fremdsprachenunterricht vorbereitet werden sollen – für wichtig halte, nämlich **kooperative Kompetenz**. Die Fähigkeit, sowohl rezeptiv wie auch produktiv Kooperationsbereitschaft signalisieren und realisieren zu können, scheint mir unabdingbar für die Erlangung interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Diese Kompetenz manifestiert sich insbesondere in der Fähigkeit zum Turn-taking, Zuhöreraktivitäten und der Herstellung von Kohärenz. Vorab jedoch einige Anmerkungen zu einigen als universal angenommenen Aspekten der Interaktion.

3.2.3.1 Universale Aspekte der Interaktion

Als Universalie menschlichen Sprachverhaltens impliziert die Konversation eine Reihe universaler Phänomene. Der erste wichtige Schritt hinsichtlich der Aufdeckung der mit diesen Phänomenen verbundenen universalen Regeln wurde von Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) unternommen. Die von ihnen aufgestellten Regeln bezüglich des Sprecherwechselsystems haben in der Zwischenzeit zwar eine Reihe von Verfeinerungen erfahren, die wesentlichen Aspekte sind jedoch konstant geblieben. Ferner gibt es eine Reihe universaler Kooperations- und Höflichkeitsprinzipien (vgl. z.B. Ervin-Tripp 1976), die sich in verschiedenen interaktionalen Stilen und damit in unterschiedlichen Präferenzen hinsichtlich ihrer sprachlichen Realisierung manifestieren und daher kultur- und sprachspezifische Erwartungen und Interpretationsstrategien nach sich ziehen. Levelt charakterisiert Konversation als „a highly contextualized form of language use“ (Levelt

1989:29). Diese Kontextualisierung wird durch eine Reihe von Mitteln und Methoden erreicht, wobei die Kooperation der Beteiligten nicht nur konstitutives Merkmal, sondern fundamentales Prinzip ist.

Verschiedene Kontakt- und Beziehungsmuster dienen der Schaffung von Voraussetzungen dafür, daß Kommunikation stattfinden kann. So ist die Herstellung einer Beziehung in der Kommunikation nichts Zusätzliches, sondern sozusagen die Bedingung der Möglichkeit von Kommunikation. Dausendschön et al. gehen von der Annahme aus, „daß soziale Interaktionen verstanden werden müssen als die Herstellungsprozesse sozialer Welten durch die beteiligten Interaktanten. Soziale Interaktion wird somit nicht als ein objektive Bedingungen reproduzierender Akt in einem Geflecht von Determinationen verstanden, sondern als Konstruktionsprozeß“ (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:89). Dieses Realität erst herstellende Ereignis ist einer Reihe von Regeln unterworfen, und zwar auf globaler und lokaler Ebene. Die globalen Produktionsregeln umfassen „Vereinbarungen, die zwischen den Interaktanten über das Thema und das Ziel der Interaktion sowie über die Verteilung der für die Erreichung der gesteckten Ziele notwendigen Tätigkeiten getroffen werden.“ (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:107). Ist die Beziehung erst einmal hergestellt, geht darum, sie aufrecht zu erhalten. Dies geschieht z.B. mittels verschiedener Methoden der Imagearbeit, also durch Vermeidung von Gesichtverletzungen und Bestätigung von Rollen anhand von Partikeln und Routinen. Die Verschlechterung der Beziehung kann den Abbruch der Interaktion zur Folge haben. So sind in ‘normalen’ Interaktionen insbesondere am Anfang und am Ende von kommunikativen Ereignisse Beziehungsmuster wahrzunehmen.

Außerdem besteht die Notwendigkeit, sich darüber zu einigen, welcher Interaktant aufgrund von welcher Kompetenz welche Aufgabe im Verlauf der Interaktion übernehmen wird. Eine solche ‘Einigung’ muß nicht explizit thematisiert werden, sondern kann lediglich darin bestehen, daß einer der Interaktionspartner einen Themenvorschlag macht und der andere darauf eingeht, indem er nicht widerspricht oder seinerseits einen Gegenvorschlag macht.

Die makrostrukturell etablierten interpersonellen Beziehungen, die sich anhand der Parameter Status, Distanz und Rolle festmachen lassen, wirken sich auch auf mikrostrukturelle Aspekte aus. So werden nach Laver die sozialen Aushandlungen von Interaktanten über Status und Rolle z.T. „by means of their choices of formulaic phrases, address term and type of phatic communion“ (Laver

1981:292) durchgeführt. Die konversationelle Rolle bestimmt das Sprachverhalten hinsichtlich der Verwendung bestimmter gesprächssteuernder sprachlicher Ausdrucksmittel, die häufiger in den Redebeiträgen derjenigen Interaktanten auftreten, „who have some kind of responsibility for the success of an interaction“ (Holmes 1990:193; vgl. auch Johnson 1980:72 oder Cameron et al. 1988). Für Maynard dienen verschiedene „Füllwörter“ dazu, den Kommunikationskanal offenzuhalten, auch – oder gerade – in solchen Momenten, wo keine propositionale Bedeutungen ausgetauscht werden (vgl. Maynard 1989:30). Diese Merkmale werden als universal bezeichnet, als einzelsprachenunabhängig, was nicht bedeutet, daß sie nicht einzelsprachenspezifisch unterschiedliche Ausprägungen haben können. Im Gegenteil: die haben sie, und darin liegen häufig interkulturelle Mißverständnisse begründet, denn das konkrete Vorkommen einiger als universal bezeichneter konversationeller Phänomene ist stark kontext- und situationsabhängig (vgl. Canale & Swain 1980; Sacks et al. 1974; Taylor & Cameron 1987).

Im Unterschied zu der zuvor skizzierten konstruktivistischen Sichtweise sind aus psychologischer Sicht interindividuelle, soziale Interaktionen dadurch gekennzeichnet, daß das Handeln jedes Individuums wesentlich durch das Handeln der anderen beteiligten Individuen beeinflusst wird (Herrmann & Grabowski 1994:265). D.h., hier geht man von einem Zusammentreffen von Individuen aus. Demnach ist sprachliche Kommunikation eine Teilmenge interindividueller Interaktion, bei der die Interaktanten Sprachproduktion und -rezeption einsetzen: „Das Sprechen ist ein zweitweilig auftretendes (sporadisches) und andere Komponenten des menschlichen Tuns ergänzendes (suppletorisches) Mittel zur Regulation des Verhaltenssystems des Menschen“ (Herrmann & Grabowski 1994:264).

3.2.3.1.1 *Turn-taking*

Die wichtigsten Regeln des Sprecherwechselsystems für informelle, alltägliche Gespräche mit symmetrischer Rollenverteilung sind von Sacks et al. (1974) herausgearbeitet worden. Es handelt sich dabei um ein formalistisches Modell, zu dessen expliziten Annahmen es gehört, daß es so etwas wie eine ‘ideale’ Organisation des Sprecherwechsels gibt und daß Abweichungen davon zu Störungen in der Konversation führen. Kritik bezüglich dieser Annahmen wurde mehrfach geäußert. So bemerkt beispielsweise Oreström, daß „speaker-shift is seldom, if ever, an entirely smooth process“ (Oreström 1983:135). Auch O’Connell et al. kritisieren den Anspruch, den Erfolg einer Konversation ausschließlich anhand der

‘Reibungslosigkeit’ des Sprecherwechsels zu messen, anstatt die Durchsetzung der interaktiven Ziele zu berücksichtigen: „The ultimate criterion for the success of a conversation is not the ‘smooth interchange of speaking turns’ or any other prescriptive ideal, but the fulfillment of the purposes entertained by the two or more interlocutors“ (O’Connell et al. 1990:346).

Die verschiedenen im Zusammenhang mit der Rederechtabgabe relevanten sprachlichen und nicht-sprachlichen Mittel sind von Duncan (1974:165) und Duncan & Niederehe (1974) zusammengestellt worden. Hinsichtlich der Signalisierung sprecherwechselrelevanter Stellen werden neben prosodischen Merkmalen wie Pausen, Dehnungen, steigende oder fallende Intonation von Schaffer (1983) syntaktische und lexikalische Mittel als noch wichtiger bezeichnet. Zu den syntaktischen Mitteln zählt die Vollendung einer grammatischen Einheit, eines Syntagmas oder eines Satzes. Zu den lexikalischen Elementen zwecks Rederechtabgabe zählen so stereotype Wendungen wie *oder so* und *und so weiter*. Zu den non-verbalen Sprechersignalen, die dazu dienen, daß aus einem Hörer ein Sprecher wird, gehören nach Duncan & Niederehe (1974) neben dem hörbaren Einatmen, außerdem der Einsatz von Gestik, die Produktion von ‘Geräuschen’ wie z.B. Räuspern oder Hüsteln und/oder Kopfbewegungen. Die Aufnahme von Blickkontakt seitens des Sprechers zum Ende seiner Äußerung ist ein deutliches Signal der Bereitschaft, das Rederecht abzugeben.

Den Ausführungen von Duncan & Fiske (1977) zufolge konzipieren Sprecher ihre Äußerung im allgemeinen so interaktantenfreundlich, daß der Interaktionspartner antizipieren kann, wann der Redebeitrag zu Ende und damit der Moment für die Übernahme des Rederechts gekommen ist. Dementsprechend wird Simultansprechen in der Literatur im allgemeinen auch als Störung und als eine Verletzung im Sinne der Regel „one speaker at a time“ gewertet. Es wird als Ausdruck von konkurrierendem Verhalten und damit verbundenem Machtstreben eines Interaktionspartners betrachtet (vgl. beispielsweise Sacks et al. (1974)). Mühlemann & Foppa (1989), die eine Reihe von simultan gesprochenen Sequenzen analysiert haben, stellten sich aufgrund der Beobachtung, daß nicht jedes Simultansprechen notwendigerweise zu einem Sprecherwechsel führen muß, die Frage, wovon es abhängt, ob sich ein Simultansprecher interaktiv durchsetzt oder nicht. Beim Simultansprechen muß eine Unterscheidung danach vorgenommen werden, ob es sich um eine Überschneidung handelt – die daran erkennbar ist, daß sie in unmittelbarer Nähe einer möglichen übergaberelevanten Stelle auftritt – oder um

eine Unterbrechung. Während Überschneidungen als unbeabsichtigte „Störungen“ betrachtet werden können, gelten Unterbrechungen als Verstöße gegen die Regeln des Sprecherwechsels.

Mühlemann & Foppa konstatieren, daß eine Turnübernahme durch Simultansprechen nicht an jeder beliebigen Stelle in einer Äußerung vorgenommen werden kann (vgl. Mühlemann & Foppa 1989:4). Da die beiden Autoren dem Prädikat sowohl linguistisch als auch psychologisch eine zentrale Rolle innerhalb einer Äußerung zuschreiben, gehen sie davon aus, daß zuerst das Prädikat artikuliert worden sein muß, bevor eine Unterbrechung gelingen kann. Allerdings müssen ferner auch einige gesprächsstilistische, thematische und andere situative Bedingungen erfüllt sein. Sie nennen allerdings auch eine Reihe von Fällen, in denen eine Turnübernahme *vor* dem Prädikat gelingen kann. Dazu zählt u.a. der Fall, daß ein Interaktionspartner das Gespräch dominiert, „wobei wir in diesem Zusammenhang dann von Dominanz sprechen, wenn dem/der GesprächspartnerIn ständig ins Wort gefallen wird und ihm/ihr das Recht oder die Fähigkeit abgesprochen wird, vernünftige Meinungen zu einem Problem zu äußern“ (Mühlemann & Foppa 1989:7).

Simultanes Sprechen kann aber auch noch eine andere Ursache haben. Die beiderseitige Kooperationsbereitschaft der Sprecher vorausgesetzt, kann dieses markierte Verhalten eine besondere kommunikative Funktion haben. So hat eine interaktive Vervollständigung in alltäglichen Interaktionen in der Regel keine Turnübernahme zum Ziel, sondern deutet auf empathisches, produzentenorientiertes Gesprächsverhalten hin (vgl. dazu auch Duncan & Fiske 1977:201f). Als Gelingensvoraussetzung für eine solche Vervollständigung ist allerdings die Beherrschung syntaktischer und semantischer Regeln erforderlich. Damit ist bereits eine Einschränkung hinsichtlich der Frage vorgenommen, welcher Interaktionspartner ‘berechtigt’ ist, solche Vervollständigungen vorzunehmen. Interessant wäre daher, genauer zu betrachten, wer wen in welchen Situationen vervollständigt.

Das „temporale Gegenstück“ zu simultan gesprochener Sprache sind Pausen. Ebenso wie simultanes Sprechen können auch zu lange Pausen zwischen Abgabe und der Übernahme des Rederechts die Kommunikation stören (vgl. Sacks et al. 1974:700). Auch hier stellen sich insbesondere im Hinblick auf interkulturellen Kommunikationssituationen verschiedene Fragen, wie z.B. wie lang darf eine Pause sein innerhalb und zwischen den Redebeiträgen sein, ohne daß die Interak-

tion gestört wird? Für den Fall, daß die Länge einer Pause kulturspezifisch ist, stellt sie eine potentielle Mißverständnisquelle dar. So können beispielsweise Nicht-Vokalisationen, die in einer beliebigen Sprache nur geringfügig länger oder kürzer sind als in einer anderen, zu Mißverständnissen hinsichtlich der Rederechtübernahme zwischen Mitgliedern der beiden Sprachgemeinschaften führen (vgl. dazu ausführlich Enninger 1987).

Alle bisher genannten Beobachtungsergebnisse beziehen sich auf freie Alltagskommunikationen. Im Hinblick auf formelle oder institutionell geregelte Gespräche und damit einhergehende Statusdifferenzen sind zusätzliche Regeln erforderlich. So sind in Unterrichtssituationen die Lehrenden für den Gesprächsablauf verantwortlich, womit sie zu Organisatoren der Verteilung des Rederechts werden, das immer automatisch – insbesondere im Falle von Produktionsabbrüchen oder Pausen – an sie zurückgeht.

3.2.3.1.2 *Zuhöreraktivitäten*

Da Verstehen eine notwendige Voraussetzung für sprachliches Handeln ist, gilt die Verständnissicherung als das allgemeine Ziel jeder Interaktion. Es gibt eine Reihe von sprachlichen und nicht-sprachlichen Signalen, die bei der Verständigungssicherung eine Rolle spielen. Die Beherrschung dieser Signale ist sowohl für den Sprecher als auch für den Hörer unabdingbar, und das Wissen über diese Signale und dessen Umsetzung für eine erfolgreiche Kommunikation unerlässlich. Im Unterschied zur psycholinguistischen und sprachpsychologischen Erforschung der menschlichen Sprachverarbeitung ist das Hauptaugenmerk konversationsanalytisch orientierter Studien seit jeher stärker auf den Sprecher gerichtet, so daß der Beschäftigung mit rezeptiven Aspekten der Interaktion wie dem sogenannten *back channel behavior* bzw. Rückmeldeverhalten daher im allgemeinen weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird als den vom Sprecher ausgehenden Aktivitäten. Der Begriff des *back channel* geht auf Yngve zurück, der damit kurze Äußerungen von Seiten des Zuhörers bezeichnete. Neben Bestätigungs- oder Rezeptionssignalen umfaßt dieses Konzept allerdings auch Kurzkommentare oder Nachfragen, sofern mit ihnen kein Anspruch auf die Sprecherrolle erhoben wird (vgl. Yngve 1970:568). Dieses Konzept ist später dann von Duncan & Fiske erweitert worden, und zwar um Satzvervollständigungen, Kommentare und non-verbale Ausdrucksmittel wie Kopfschütteln bzw. -nicken (vgl. Duncan & Fiske 1977:201f). Schenkein (1978) schreibt außerdem dem Lachen als eine Form der

Rückmeldung eine wichtige Rolle zu. Solange es sich also um minimale Hinzufügungen, Korrekturen oder Bitten um Zusatzinformationen handelt, spricht man in der Regel noch von Rückmeldungen und nicht von eigenen Turns.

Zu den Funktionen des Rückmeldeverhaltens läßt sich zunächst sagen, daß es dazu dient, dem aktuellen Sprecher Aufmerksamkeit zu signalisieren. Häufig erfolgt eine Rückmeldung sogar als direkte Reaktion auf ein Bestätigungserheischungs- oder Verständnissicherungssignal des Sprechers, so daß in diesem Fall die Aufmerksamkeitssignalisierungsfunktion ganz eindeutig ist. Duncan & Fiske sehen in diesem Verhalten eine Möglichkeit für den Zuhörer, aktiv an der Interaktion zu partizipieren und damit die Koordination der Interaktion zu sichern (vgl. Duncan & Fiske 1977:202f.). In Anlehnung an Schegloff (1982) geht Maynard noch einen Schritt über die Aufmerksamkeits- und Verstehenssignalisierung hinaus und räumt der Funktion „continuer“, der der Ausdruck von Verständnis und Zustimmung implizit ist, oberste Priorität ein (vgl. Maynard 1989:71).

Noch immer wird das Rückmeldeverhalten in seiner Rückwirkung auf den Sprecher, seine Äußerung und damit auf den gesamten weiteren Verlauf der Interaktion meiner Ansicht nach unterschätzt. Durch die Abgabe turn-interner Rückmelde-signale – also ohne vom Sprecher gemachte Pausen abzuwarten – nimmt ein Zuhörer eine klare Strukturierung dieses Redebeitrags vor und übt damit Einfluß auf die Sprachproduktion des Sprechers aus (vgl. auch Willkop 1988). Gleichzeitig ist das Vorhandensein von Rückmeldesignalen für den Sprecher unabdingbar, denn sie dienen ihm als Hinweise zur Einschätzung der aktuellen Gesprächssituation. Daher stimme ich Maynard zu, wenn sie sagt, daß „unless the speaker’s Speaker-orientation is supported by that of the listener’s, conversational interaction becomes difficult, if not impossible“ (Maynard 1989:159).

Intensive Zuhöreraktivitäten von Seiten des Interaktanten entlasten den Sprecher von der alleinigen Verantwortung für das Gelingen der jeweiligen Kommunikationssequenz. D.h., daß beispielsweise die Verwendung kohärenzstiftender Ausdrucksmittel weniger stark erforderlich ist, wenn der Adressat der Äußerung mehrfach seine Verstehensbereitschaft signalisiert. Der Ausdruck dieser Bereitschaft scheint eine konversationelle oder interaktionelle Universalie zu sein (Holmen 1985:79). Mit Hilfe welcher Mittel, wie häufig und an welchen Stellen in einer Äußerung Zuhörer im einzelnen Rückmeldungen signalisieren, kann jedoch sprach- und kulturspezifisch stark variieren (vgl. dazu z.B. die Ausführun-

gen von Enninger 1987).⁶ Somit kommt den Zuhöreraktivitäten insbesondere in der interkulturellen Kommunikation eine entscheidende Rolle zu. Quasthoff beschreibt aktives, strukturell stark steuerndes Zuhören in der MS-NMS-Kommunikation von Seiten des Muttersprachlers als notwendig, weil Zuhöreraktivitäten eine besondere Rolle bei der Verständigungssicherung spielen (vgl. Quasthoff 1987:120). Rath geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er Zuhöreraktivitäten eine lernfördernde Wirkung zuschreibt (vgl. Rath 1979). Aktive Zuhöreraktivitäten sind Ausdruck von Anpassungen, die der Adressat einer Äußerung an die Produktion seines Interaktionspartners macht. Kooperation involviert per definitionem mindestens zwei Interaktanten. Im Zusammenhang mit der Einhaltung des Kooperationsprinzips von rezeptiver Seite haben Faerch & Kasper die folgende Maxime formuliert: „the recipient of a message ought to interpret it as a meaningful and relevant contribution, no matter how superficially unrelated it seems to be“ (Faerch & Kasper 1983:229). Somit hängt der Erfolg einer Interaktion nicht nur davon ab, ob der Sprecher einen relevanten Beitrag produziert, sondern auch davon, ob der Adressat diesen Beitrag als relevant anerkennt.

3.2.3.2 Herstellung von Kohärenz

Sprecher haben ein Bewußtsein über ihre Verpflichtung, eine strukturierte, kohärente und für den Adressaten transparente Äußerung zu produzieren (vgl. Thompson 1994:58), deren Zweck es nicht zuletzt ist, sich vor einem Gesichtsverlust zu bewahren. Die Herstellung von interaktioneller Kohärenz stellt sich als eine der zentralen Aufgaben in der Interaktion dar. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten: zunächst einmal kann die Verantwortung zwischen den Interaktanten aufgeteilt sein: „a speaker is expected to formulate an utterance so that its message is accessible to the hearer, who is then expected to demonstrate, through a next utterance, proper attention to that message“ (Schiffrin 1985:640). Solche „Arbeitsteilungen“ manifestieren sich u.a. in einer Reihe von konversationellen Paaren wie z.B. den sogenannten *adjacency pairs* (vgl. dazu die Arbeiten von Schegloff et al. 1977).

⁶ Eine Ausnahme bildet den Ausführungen von Liedke zufolge die Rückmeldepartikel *hm*, die sie als eines der wichtigsten universell verwendeten nicht-sprachlichen Signale des mündlichen Verständigungshandelns bezeichnet (vgl. Liedke 1994:100).

Wie bereits deutlich wurde, hat das Prinzip der Kohärenz zwei Seiten, eine produktive und eine rezeptive. Je nach Erkenntnisinteresse und linguistischer Ausrichtung lassen sich verschiedene Schwerpunktsetzungen feststellen. Allen Betrachtungsweisen gemeinsam ist ihre prinzipielle, jedoch funktional unterschiedliche Einbeziehung des jeweils anderen Interaktionspartners. Herrmann & Grabowski sehen die Schaffung von Kohärenz als erforderlich zur Durchsetzung von Kommunikationsabsichten: „Die Grundaufgabe des Sprechens, das Bewußtsein des Partners zielführend zu modifizieren, kann nur erreicht werden, wenn die zu diesem Zwecke produzierten Äußerungen hinreichend kohärent, als sozusagen durch ein ‘geistiges Band’ zusammengehalten sind“. Die zwecks Erzeugung von Kontinuität und Flüssigkeit verwendeten Mittel des Kohärenzmanagements sind erforderlich, da die reine „Aneinanderreihung von Äußerungsteilen ohne Kohärenzmanagement [...] bisweilen zum Kommunikationshindernis werden [kann]“ (Herrmann & Grabowski 1994:373). Im Rahmen ihres Sprachproduktionsmodells erhält die Kohärenz dementsprechend den Status einer „Führungsgröße im Enkodiermechanismus, die die Sprachproduktion laufend überwacht und gegebenenfalls unterbricht und korrigiert“ (Herrmann & Grabowski 1994:421). Bei dieser Sichtweise liegt die ‘Verantwortung’ für die Schaffung von Kohärenz also in erster Linie beim Sprecher. Damit es zur Interpretation einer Äußerung im Sinne des Produzenten kommt, ist es erforderlich, daß der Sprecher die verschiedenen Beziehungen zwischen den von ihm geäußerten Elementen angemessen signalisiert. Daher kann man sagen, daß der Sprecher die Verantwortung für die Transparenzmachung und Nachvollziehbarkeit seiner Äußerung trägt (vgl. Thompson 1994:58). Die Wahrnehmung und das Verstehen im Sinne des Produzenten hängen demnach von der adäquaten Verwendung kohäsionsstiftender Mittel ab. So geht Hasan (1984) davon aus, daß die Anzahl kohärenzstiftender Mittel positiv korreliert mit dem Grad an Kohärenz. Für Halliday (1989) sind solche Mittel zwar wichtig, jedoch nicht unbedingt für die Herstellung von Kohärenz erforderlich. Eine ähnliche Auffassung vertreten auch Brown & Yule, indem sie sagen, daß der explizite Gebrauch von solchen Mitteln nicht unbedingt notwendig ist, sofern der Rezipient der Äußerung davon ausgeht, daß der Sprecher eine kohärente Äußerung produziert (Brown & Yule 1983:191ff). Insbesondere in informellen Alltagsgesprächen wird aufgrund des ausreichenden Vorhandenseins kontextueller Merkmale häufig auf die explizite, formelle Markierung von Kohärenz verzichtet. Welche Mittel im einzelnen zur Kohärenzstiftung eingesetzt werden,

ist u.a. vom jeweiligen Diskurstyp abhängig und auch davon, ob es sich um monologischen oder dialogischen Sprachgebrauch handelt. Im Unterschied zu dialogischem Sprachgebrauch liegt in Monologen aufgrund des Nichtvorhandenseins der Möglichkeit zur Aushandlung die Verantwortung für die Herstellung eines kohärenten Diskurses gänzlich beim Sprecher. Kohärenz wird z.T. durch eine Sammlung redundanter sprachlicher und nicht-sprachlicher Ausdrucksmittel geschaffen. Prosodische und grammatisch-lexikalische Mittel stehen als implizite Metakommentare dem Rezipienten als Interpretationshilfe und zwecks '**Kohärenzierung**' zur Verfügung. Neben Partikeln aller Art spielt gleichzeitig auch die Intonation als kohärenzstiftendes Mittel eine wichtige Rolle (vgl. dazu Beaugrande & Dressler 1981, Gumperz et al. 1984:5). Diese Redundanz bietet ferner die Möglichkeit, potentielle Defizite im akustischen Stimulus zu kompensieren, denn – wie bereits oben angedeutet – spielen die Diskurserfahrung und die damit verbundenen Erwartungen des Adressaten eine ausschlaggebende Rolle, so daß gilt: „Only poor perceptual evidence is needed for the recognition of those speech stimuli for which strong expectations exist“ (Bosshardt 1980:192).

Einer noch stärker interaktiv orientierten Sichtweise zufolge wird Kohärenz von den Beteiligten an einer Interaktion zugeschrieben bzw. kooperativ hergestellt (vgl. z.B. Jucker 1993:439). Demnach ist sie das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses der Interaktionspartner oder, wie Gülich sagt: „Kohärenz wird von den Partnern interaktiv etabliert“ (Gülich 1985:134). So muß einerseits der Sprecher verbale und nicht-verbale Merkmale miteinander integrieren, um die jeweilige Äußerung in einem interpretativen Rahmen zu lokalisieren. Andererseits muß der Adressat der Äußerung zwecks angemessener Interpretation korrespondierend dazu auf diese Hinweise in einer Weise synthetisierend reagieren. Dementsprechend lautet Schiffrins Definition: „Local coherence in discourse is thus defined as the outcome of joint efforts from interactants to integrate knowing, meaning, saying, doing“ (Schiffrin 1987:22). Kohärenz ist demnach auch eine Funktion der Äußerungsinterpretation. In Abhängigkeit von den Fähigkeiten der Interaktanten, eine Äußerung als optimal relevant in bezug auf eine vorangegangene Äußerung zu kennzeichnen und zu interpretieren, kann allerdings derselbe Diskurs von einer Person als kohärent und von einer anderen als inkohärent betrachtet werden (vgl. Jucker 1993:440). Kohärenz kann es auf unterschiedlichen Ebenen geben, nämlich auf einer lokalen und einer globalen. Was das Verhältnis von globaler und lokaler Kohärenz angeht, läßt sich die Vermutung anstellen, daß die Herstel-

lung lokaler Kohärenz beim Sprachproduzenten Priorität hat. Deese hat die Beobachtung gemacht, daß „speakers sacrifice the coherence of large segments of discourse in order to produce greater coherence at the local level“ (Deese 1980:71). Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, daß globale Makroplanung, die die semantische und syntaktische Organisation des Diskurses betrifft, intensiverer Planung bedarf als die lokale Mikroplanung, wo es um die Herstellung von Beziehungen zwischen Propositionen geht (vgl. Williams 1992). Kohärente Sprachproduktion ist ein Vorgang, während dessen auch die hörerseitige Sprachrezeption antizipatorisch berücksichtigt wird. So ist das, was gemeint ist, häufig mehr als das, was gesagt wird. D.h., es ist in jedem Fall ein hohes Maß an aktiver Verstehenstätigkeit erforderlich, die allerdings vom aktuellen Sprecher erleichtert werden kann und auch sollte, will er/sie Verständigung erreichen. Die im Zusammenhang mit der Kohärenz verwendeten sprachlichen Mittel schaffen selbst keine Bedeutungen. Statt dessen dienen sie als Hinweise, die sich die Interaktanten zunutze machen, um die den Oberflächenstrukturen zugrundeliegenden Bedeutungen zu signalisieren bzw. zu erschließen. Kohäsive Mittel zeigen lediglich Verbindungen an: „Cohesive devices do not themselves create meaning; they are clues used by speakers and hearers to find the meanings which underlie surface utterances“ (Schiffrin 1987:9).

3.2.3.3 Kohärenz und interkulturelle Kommunikation

Die Einhaltung des Kohärenzprinzips, das auf dem Postulat beruht, produktiv und rezeptiv Kohärenz zu schaffen, ist die Voraussetzung für die Notwendigkeit, Äußerungen miteinander zu verknüpfen und zwar mittels vorwärts und rückwärts konnektierender Ausdrücke (vgl. Beaugrande & Dressler 1981 oder Fetzer 1994:191ff). Was die oberflächensprachliche Realisierung des Kohärenzprinzips, ihr Ausmaß und die damit in Verbindung stehenden konnektierenden Ausdrücke, wie z.B. Kontextualisierungshinweise, Diskursmarkierungen und Partikeln betrifft, bestehen einzelsprachlich divergierende Präferenzen, (vgl. Fetzer 1994:193f). Aufgrund der Konventionalisiertheit und der damit verknüpften hohen Erwartbarkeit dieser Konnektierungsprozesse kann es in der interkulturellen Kommunikation zu Mißverständnissen kommen, da bei Sprachen mit stark ausgeprägter interpersonaler Konnektierung eine Unterlassung dieser Markierung wie eine Verletzung konversationeller Regeln wirkt. Mit Bezug auf die Arbeiten Lakoff (1984), Hinds (1987), Scollon & Scollon (1981) nimmt Tyler an, „that the

degree of speaker/listener responsibility for specifying connection between ideas may be a significant pragmatic parameter along which language/cultures differ“ (Tyler 1992:1). Insbesondere in Argumentationen ist es wichtig, den Anschluß der aktuellen Äußerung an die Vorgängeräußerung transparent zu machen, d.h., Kohärenz herzustellen und den Interaktionspartner durch einen Appell an gemeinsames – tatsächliches oder lediglich unterstelltes – Hintergrundwissen einzubeziehen. Es läßt sich feststellen, daß es lernersprachlichen Äußerungen häufig an kohärenzstiftenden Ausdrucksmitteln fehlt. In einer empirischen Untersuchung hat Kotthoff festgestellt, daß die Lerneräußerungen in argumentativen MS-NMS-Interaktionen im allgemeinen nur global, nicht jedoch lokal kohärent sind, insofern sie sich durch ihre „schwache Angebundenheit an den Vorgängerzug“ (Kotthoff 1991:387) auszeichnen. Die Folge solcher lokal nicht kohärenten Äußerungen können Verständnisprobleme sein. Um eine nicht nur lokal, sondern auch global kohärente Äußerung zu produzieren, muß ein Sprecher in der Lage sein, global zu planen. Das Ergebnis der Untersuchung von Dittmar & Thielecke zur Erfassung narrativer Kompetenz in der FS zeigt, daß Lernererzählungen geprägt sind von der „Unmöglichkeit, Kausalzusammenhänge oder Bedingungen zu formulieren“ (Dittmar & Thielecke 1979:91).

Wenn Gumperz (1982, 1984) von kommunikativer Bedeutung spricht, dann meint er damit Verständigung. Kommunikative Bedeutungen werden nur in den wenigsten Fällen wirklich explizit gemacht. Kompetente Sprecher enkodieren und dekodieren diese Bedeutungen aufgrund ihrer Kenntnis einer Reihe verschiedener Wissenstypen. Es sind die der automatisierten Sprachverwendung angehörenden Ausdrucksmittel, mittels derer Interaktionspartner die den sprachlichen Äußerungen zugrundeliegenden Strategien und Intentionen inferieren. Einer sehr allgemeinen Definition von Kontextualisierungshinweis zufolge handelt es sich dabei um Mittel „by which speakers signal and listeners interpret what the activity is, how the semantic content is to be understood and how each sentence relates to what precedes or follows“ (Gumperz 1982:131).

Zusammenfassend könnte man neben einem rezipientenspezifischen Zuschnitt einer Äußerung auch einen produzentenspezifischen Zuschnitt in Form eines besonderen Zuhörer- bzw. Verstehensverhalten annehmen. D.h., wenn ein Adressat seine „Hörweise“ und seine Interpretation an die produktiven Fähigkeiten seines Gesprächspartners anpaßt.

3.2.3.4 *Lernersprachliche Defizite hinsichtlich der kooperativen Kompetenz*

Für die Behauptung, daß es den lernersprachlichen Äußerungen an sprachlichen Mitteln für die Realisierung interaktionsrelevanter Aspekte fehlt, gibt es eine Vielzahl empirischer Belege. Kaspers Untersuchung lernersprachlicher Verwendung pragmatischer und diskursstruktureller Aspekte hat ergeben, daß die Lernenden nur wenige Realisierungsalternativen für pragmatische Funktionen zur Verfügung haben, daß sie strukturell einfache Realisierungsformen bevorzugen und zu unangemessener Verwendung von Routineformeln bei standardisierten und ritualisierten Interaktionstypen neigen (siehe Kasper 1981). Anstelle von Routineformeln verwenden die untersuchten Lerner nicht-routinisierte Redemittel, und die wenigen verwendeten Routineformeln entsprechen nicht den jeweiligen pragmatischen Bedingungen. In einer früheren Studie haben Tyler et al. festgestellt, daß ihre nichtmuttersprachlichen Probanden fast ausschließlich zwei lexikalische Diskursmarker (i.e. *and, so*) verwendeten „to convey a whole range of logical relations among ideas“ wohingegen „in typical American English discourse, a broader range of lexical discourse markers and even whole phrases are used to convey these relationships“ (Tyler et al. 1988:2). Insgesamt ist eine fehlerhafte pragmatische Markierung des Beziehungsaspekts festzustellen, was unter anderem anhand einer auffälligen Unterrepräsentation derjenigen *gambit*-Kategorien festzustellen ist, die auf der relationellen und expressiven Ebene operieren. Inhärent gesichtsbedrohende und gesichtswahrende Akte werden unangemessen realisiert. Die festgestellten Defizite liegen im Bereich der Sprecherablösung, der Realisierung des *Feedback* und dem Ausdruck des Partnerbezugs.

Es sind gerade die lernersprachlichen Unzulänglichkeiten oder Unangemessenheiten auf Diskursebene, die zu Verständnisschwierigkeiten bei Muttersprachlern führen (vgl. auch Albrechtsen et al. 1980:394). Götz beschreibt diese Defizite als mangelhafte Vertextung des Partnerbezugs (vgl. Götz 1977:73). Im Bereich der Gesprächstaktik werden große Mängel festgestellt, die sich insbesondere auf den Bereich des Sprecherwechsels und der Realisierung des *Feedback* beziehen. Unter dem Stichwort 'soziale Akzeptanz' faßt Götz zusammen, daß die „Verstehbarkeit von situationell eingebetteten Äußerungen auch abhängig von der Fähigkeit des Sprechers [ist], den native listener zum Verstehen-Wollen bewegen zu können“ (Götz 1977:79) und rezipientenspezifisch zu agieren. D.h., die Lernenden sind nur unzureichend in der Lage, ihre Sprechaktivitäten zu kontextualisie-

ren. Dabei gilt zu bedenken, daß Nichtmuttersprachler häufig damit konfrontiert sind, daß ihre Formulierungsaktivitäten die Aktivitäten der Diskursstrukturierung behindern, wenn nicht sogar unterbinden können.⁷ Auch Tyler (1988) und später Williams (1992) stellen bei nicht-muttersprachlicher Sprachproduktion einen Mangel an Markierung der Diskursstruktur fest, aufgrund deren Adressaten Schwierigkeiten bei der Interpretation der Nachricht haben. Insbesondere die Unterscheidung zwischen wichtiger und unwichtiger Information bereitet Probleme, wenn weder lexikalische, syntaktische noch prosodische Hinweise gegeben werden. Ein Experiment von Tyler (1989) erbrachte, daß „increased and accurate use of discourse markers greatly increased comprehensibility“ (Williams 1992:694). Eine empirische Untersuchung von Williams (1992) hinsichtlich eines Vergleichs geplanter und ungeplanter Rede von Nichtmuttersprachlern hat ergeben, daß ein verstärktes Markieren in geplanter Rede „appeared to contribute significantly to comprehensibility, suggesting that explicit marking of discourse structure is a crucial element of comprehensibility to nonnative-speaker production“ (Williams 1992:693). Wenn die Vermutung von House zutrifft, nämlich daß Strategiengebrauch dazu dient, Hörerreaktionen zu antizipieren (vgl. House 1986:46), dann wird auch deutlich, wieso L2-Sprecher Schwierigkeiten mit strategischem Sprachgebrauch haben: er überfordert sie.

⁷ Vgl. auch Chaudron & Richards (1986), die von ‘macromarkers’ als expliziten Ausdrücken zur Planung von Sprachproduktion sprechen.

3.3 Ausdrucksmittel kommunikativer Kompetenz

3.3.1 Lexikalische Ausdrucksmittel

3.3.1.1 Vorbemerkungen

Die in der Erforschung der hier betrachteten Ausdrucksmittel feststellbare terminologische Vielfalt kann sicherlich auch darauf zurückgeführt werden, daß eine inhärente Eigenschaft aller hier betrachteten Redemittel ihre Polyfunktionalität ist. Das Problem der verschiedenen, z.T. miteinander konkurrierenden Termini wird insbesondere dann virulent, wenn verschiedene Einzelsprachen auf das Vorhandensein dieser Klasse kommunikativer Funktionswörter – denn hier von einer Wortart zu sprechen, wäre unangemessen, weil die Partikeln mit Diskursfunktion den verschiedensten Wortarten entnommen sind – untersucht werden, für die es keine formale Entsprechung in einer anderen Sprache gibt und somit auch keinen entsprechenden Terminus. Im Gegensatz zu den meisten anderen Forschern stellt für Östman (1981) die Diskussion um die Kategorienzugehörigkeit der einzelnen Partikelklassen keine relevante Fragestellung dar, insofern als sie je nach Situation und Kontext ohnehin unterschiedliche Funktionen ausüben und somit auch unterschiedlichen Kategorien angehören können. Was Quasthoff vor geraumer Zeit für die Gliederungssignale feststellte, kann noch heute verallgemeinernd für alle Partikelklassen geltend gemacht werden: „Diese Multifunktionalität und die Schwierigkeiten, mit ihr klassifikatorisch fertig zu werden, ist wohl auch der Grund für die unbefriedigende Heterogenität im Begriffsumfang des traditionellen Ausdrucks ‘Gliederungssignal’“ (Quasthoff 1979:6). Aufschlußreich ist auch der in der Literatur feststellbare Metapherngebrauch im Zusammenhang mit der Beschreibung der Partikeln und ihrer kommunikativen Funktionen. Zusammenfassend könnte man von einer ‘Schmiermittel’-Metapher sprechen. So bezeichnet Edmondson (1977) die *gambits* als „lubricants“, Wong-Fillmore (1976) spricht von „greaser“, Wildner-Bassett (1986) von „oil“, und in ihrer Definition der *pragmatic devices* nennen Stubbe & Holmes ihre „indispensable function in oiling the wheels of verbal interaction“ (Stubbe & Holmes (1995:83). Eine etwas andere, aber auch sehr illustrative Metapher verwendet Fraser (1990), nämlich „discourse glue“.

3.3.1.2 *Bedeutung oder Funktion?*

Die Frage, ob Partikeln Bedeutungen haben oder eher Funktionen ausüben, wird unterschiedlich beantwortet. Es scheint, als habe man sich im Laufe der Zeit darauf geeinigt, die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens als die Summe der Regeln für seine Verwendung aufzufassen. Es mag z.T. an ihrer Nicht-Propositionalität, ihrer syntaktischen Fakultativität und ihrer typischen Verwendung in der gesprochenen Sprache liegen, daß diese Ausdrucksmittel in dem Ruf stehen, keine Bedeutung zu haben und damit 'überflüssig' zu sein. Dies alles sind Aspekte, die nicht zum zentralen Gegenstand der traditionellen Ausrichtungen der Linguistik, nämlich Syntax und Semantik, gehören, und die damit lange Zeit vernachlässigt worden sind.

Problematisch ist die Bestimmung einer Grundbedeutung von Partikeln deshalb, weil in vielen Analysen nicht sorgfältig zwischen der Bedeutung der jeweiligen Partikel und der des Kontextes getrennt wird (vgl. dazu die Ausführungen von Doherty (1985:7)). So führt die starke Kontextabhängigkeit bzw. -sensitivität von Partikeln immer wieder dazu, daß Bedeutungen, die eigentlich Elementen des Kontextes zukommen, den Partikeln zugeschrieben werden, und es auf diese Weise zu einer unangemessenen Vielfalt von Nuancierungen kommt. Versuche, möglichst viele Varianten und Nuancen einer Partikel zu bestimmen, sind kritisch zu sehen, da auf diese Weise die Identität der Partikel zerstört wird und man über den Details die übergreifende Bedeutung und das Gemeinsame der verschiedenen Gebrauchsweisen aus den Augen verliert. Eine klare Trennung zwischen Partikelbedeutung auf der einen Seite und Kontextbedeutung auf der anderen nimmt Doherty (1985) in ihrer 'bedeutungsminimalistisch' angelegten Arbeit über die invariante Bedeutung einer Auswahl von Modalpartikeln vor. Allerdings zeigt sich in diesem Ansatz das bereits weiter oben angedeutete Problem – nämlich die völlige Abstraktion von realen Interaktionssituationen, den an ihnen beteiligten Personen und deren Beziehung zueinander. Es handelt sich sämtlich um fiktive, vollständige, einfache Beispielsätze, die mit der Realität der gesprochenen Sprache nur wenig gemein haben und daher nur einen sehr begrenzten Aussagewert über ihre tatsächlichen Funktionen haben.

Was den Aspekt der Bedeutung in bezug auf Partikeln angeht, so handelt es sich um eine komplexe Fragestellung. Es stellt sich zunächst die Frage, ob Partikeln überhaupt eine **Bedeutung** haben oder ob sie lediglich **Funktionen** ausüben. Die zweite Frage zielt darauf ab, wie genau die Bedeutung der Partikel beschaffen ist,

und wie man sich ihr nähern könnte. Die von Dik formulierte Äußerung, nämlich „whether particles like prepositions, articles, and connectives have meaning (and if so, what kind of meaning) has been a moot point since antiquity“ (Dik 1968:250), hat weiterhin Gültigkeit und läßt sich auch auf die übrigen Partikelklassen ausdehnen. Zwar sei die wörtliche Bedeutung der Partikeln „outshown, overshadowed, or even altogether obscured by the conventional use of the item“ (Schourup 1983:7). Dennoch wird generell die Ansicht vertreten, daß zumindest immer noch ein ‘**Rest**’ an semantischer Bedeutung anzunehmen ist, und zwar mit der folgenden Begründung: „If we consider the literal meaning of lexical hesitation forms to have been completely superseded by the routine function, we must account for the unimaginability of, say, *unlike* or *four* as hesitation forms“ (Schourup 1983:42). Zumindest historisch betrachtet, muß es Gründe geben, die dazu geführt haben, daß einige sprachliche Ausdrücke neben ihrer Funktion als Konjunktion, Adverb oder Interjektion außerdem als Modalpartikeln, Diskurspartikeln, Gliederungspartikeln etc. fungieren können und andere nicht.⁸ So könnte man sich fürs Deutsche beispielsweise fragen, wieso nicht auch die nebenordnenden Konjunktionen *und* oder *oder* als Modalpartikeln fungieren. Was Hopper & Traugott über den Prozeß der Grammatikalisierung von lexikalischen zu grammatischen Elementen gesagt haben, ließe sich ebenso auch auf die Entwicklung von grammatischen zu pragmatischen Elementen übertragen, nämlich: „when a form undergoes grammaticalization from a lexical to a grammatical item, some traces of its original lexical meaning tend to adhere to it“ (Hopper & Traugott 1993:90). Wenn also ein ehemals grammatisches oder lexikalisches Element ‘pragmatikalisiert’ wird, so wird seine ursprüngliche Bedeutung zwar abgeschwächt, es bleiben jedoch immer noch ‘Spuren’ davon erhalten. Die ursprüngliche, wörtliche Bedeutung geht in der Regel verloren, was v.a. mit der frequenten Verwendung und der damit einhergehenden starken Konventionalisierung in Zusammenhang zu bringen ist: „The more an item is used routinely, the more it is apt to lose contact with its literal meaning“ (Schourup 1983:8). Je konventionalisierter ein sprachlicher Ausdruck, desto semantisch leerer ist er auch. So beschreibt Wierzbicka die Konsequenzen der Desemantisierung der englischen *tag questions* folgendermaßen: „[they] have become to be so ubiqui-

⁸ Ein besonders illustratives Beispiel für die mangelhafte Trennung zwischen Partikelbedeutung und Kontextbedeutung ist das Kapitel über „mood, emotion, and attitude“ in Leech & Svartvik 1994:152ff, insb. S. 156.

tous, and they have developed with such a complex and elastic system, that their links with politeness, cooperation and social harmony have become quite tenuous“ (Wierzbicka 1991:40).

Bei allen hier untersuchten sprachlichen Mitteln stellt sich die Frage, ob die ihnen zugeschriebenen Funktionen durch ihre Verwendung selbst zum Ausdruck gebracht werden, oder ob die Indikatoren nur in dem Sinne eine Kennzeichnungsfunktion haben, daß sie etwas explizit machen, was in der Textstruktur, die die Verwendung des jeweiligen Indikators determiniert, bereits implizit enthalten ist. Hölker versucht, anhand der französischen Diskurspartikel *quoi* deutlich zu machen, daß sie lediglich kennzeichnende oder indizierende Funktion hat. D.h., daß es nicht die Partikel ist, die die Funktion der Diskursorganisation hat. Statt dessen ist ihr Vorkommen „ganz und gar durch eine Struktur bedingt, die ihre Funktion auch dann hat, wenn *quoi* fehlt“ (Hölker 1985:338). Für ihn besteht die Funktion von Markierungen wie *quoi* darin, konversationelle Implikaturen in konventionelle zu verwandeln, wobei sich letztere von den erstgenannten durch ihre Unabhängigkeit von einer bestimmten Konversationssituation unterscheiden. Um allerdings endgültig entscheiden zu können, ob und inwieweit Diskurspartikeln eigenständige, distinktive Funktionen haben können oder lediglich redundante Einheiten sind, ist Hölkers Meinung nach zunächst die Präzisierung von Begriffen wie „Signalisierung“ oder „Indizierung“ im Rahmen einer semantisch-pragmatischen Theorie erforderlich (vgl. Hölker 1985:338). Sprachliche Indizierungen können nur in ihrem Verwendungskontext bzw. in ihrer Verwendung beschrieben werden (vgl. auch Schiffrin 1987:9). Man kann nicht kontextlos die Bedeutung solcher indexikalischen Mittel beschreiben. Bates meint sogar, daß man die Bedeutung von Indizierungen überhaupt nicht beschreiben kann, sondern „one can only describe rules for relating them to a context, in which the meaning can be found“ (Bates 1976:3). Die Berücksichtigung des textuellen und situativen Kontextes ist vor allem auch deshalb wichtig, weil mit ihm auch die jeweilige Funktion variiert. Aufgrund der Indexikalität der Diskursmarkierungen hat ein Sprecher die Möglichkeit „[to move] the deictic center of the discourse towards or away from the addressee“ (Contento & Stame 1992:78).

In Anlehnung an Wierzbicka (1991:341f) betrachte ich Partikeln als oberflächensprachliche Repräsentationen geistiger Aktivitäten und verstehe sie als ‘Abkürzungen’ für komplexe Gedanken und Äußerungen. Sie sind also auf das wesentliche reduzierte Repräsentanten komplexer Handlungen und wie Krivonosov sagt:

„remarkably complex meanings expressed at minimal cost“ (vgl. dazu auch Krivonosov 1977).

Eine eindeutige Zuordnung einer Bedeutung zu einer Partikel gestaltet sich u.a. auch deshalb schwierig, weil Partikeln häufig mit anderen Partikeln kookkurrieren und man ähnlich wie bei der Intonation von einer „Partikel-Kontour“ sprechen kann, deren Segmentierung gewisse Schwierigkeiten bereitet (vgl. dazu auch Östman 1981). So werden bestimmte Partikeln durch andere ausgelöst und lösen selbst wiederum die Verwendung anderer aus, sind also Gegenstand eines Domino-Effekts, so daß es letztlich schwierig ist, genau zu bestimmen, welcher Partikel welche Funktion zukommt.

3.3.1.2.1 Modalpartikeln

3.3.1.2.1.1 Zum Forschungsstand

Wie alle Phänomene, die typisch für die gesprochene dialogische Sprache sind, entstand ein Interesse und die Möglichkeit ihrer Erforschung erst mit bestimmten Entwicklungen, die in den 70er Jahren in der Sprachwissenschaft stattgefunden haben und gemeinhin als die „pragmatische“ oder „kommunikative Wende“ bezeichnet werden. Grundsätzlich kann man wohl festhalten, daß der Höhepunkt der Erforschung der deutschen Modalpartikeln und damit die Menge an neueren Publikationen mittlerweile überschritten ist. Die wichtigsten Publikationen bis Mitte der 80er Jahre sind in der von Weydt & Ehlers im Jahr 1987 veröffentlichten Partikel-Bibliographie verzeichnet.

Eingeleitet wurde die bundesdeutsche Modalpartikel-Forschung im Jahr 1969 mit der Dissertation von Weydt. Auch wenn Weydt sich in seiner sprachvergleichenden Arbeit nicht auf Korpora gesprochener Sprache stützte, sondern sich mit der Analyse des Partikelgebrauch in der Belletristik befaßte, lieferte er bereits zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt recht wertvolle Erkenntnisse bezüglich der Funktionen der Modalpartikeln. Von Weydt stammt die Charakterisierung der Modalpartikeln als Mittel zur Bezeichnung der „Haltung des Sprechers zum Gesagten“ (Weydt 1969:44), eine Beschreibung, die zwar recht allgemein ist und den vielfältigen Funktionen, die die Partikeln ausüben können, nicht gerecht wird, auf die aber dennoch auch heute immer wieder zurückgegriffen wird. Auch wenn es in dieser Arbeit von Weydt einige terminologische Ungenauigkeiten insbesondere bezüglich der Unterscheidung zwischen Modalpartikeln, Adverbien

und Modalwörtern gibt, ist der Status dieser Dissertation als „Pionierarbeit“ in der deutschen Modalpartikel-Forschung unbestritten.

Als besonders erkenntnisreich gilt die ebenfalls in der Frühphase der deutschen Partikelforschung publizierte Dissertation von Krivonosov, die zwar bereits im Jahr 1963 in Ostberlin verteidigt worden war, jedoch erst vierzehn Jahre später – auf die Initiative von Weydt und Hundsnurscher hin – der bundesdeutschen Forschung zugänglich gemacht wurde und erst von diesem Zeitpunkt an allgemein rezipiert werden konnte. Ein Blick in die Literaturangaben dieser Arbeit zeigt, daß die sowjetische Sprachwissenschaft die Partikeln bereits in den 40er und 50er Jahren als Forschungsgegenstand für sich entdeckt hatte. Obwohl diese Arbeit viele Jahre vor dem Aufschwung der Partikelforschung entstanden ist, eine Reihe ihrer Ergebnisse antizipiert und häufig sogar über sie hinausgeht, fällt die Möglichkeit ihrer erstmaligen Rezeptionsmöglichkeit für westliche Partikelforscher genau in die Phase des ‘Booms’ und verliert dadurch etwas von ihrer Innovativität. Wie Weydt so untersuchte auch Krivonosov die Distribution der Modalpartikeln in den einzelnen Satztypen und bezeichnete sie zusammen mit der Intonation als „Mittel der kommunikativen Gliederung des Satzes“ (Krivonosov 1977:282), eine sehr fruchtbare Idee, die später von verschiedenen Forscher wieder aufgegriffen werden sollte.⁹

Im Jahr 1977 gab Weydt den ersten von insgesamt fünf Sammelbänden über die Partikeln heraus. Obschon der Titel dieses ersten Sammelbandes *Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung* lautet, werden bereits hier auch Partikeln, die gemeinhin nicht zu den Modalpartikeln gerechnet werden, miteinbezogen. Neben der Darstellung zweier bereits als historisch zu betrachtender Arbeiten, enthält dieser Sammelband auch kontrastive Studien und Abhandlungen zur Syntax, den Verwendungsweisen und den interaktiven Funktionen einzelner ausgewählter Partikeln. In einem weiteren Abschnitt, der mit der Überschrift „Prinzipielles und Systematisches“ betitelt ist, geht es um die Frage der Behandlung der Modalpartikeln in der Grammatik – eine Frage, die m.E. bis heute noch nicht hinreichend beantwortet worden ist. Krivonosovs Versuch, die Modalpartikeln anhand einer Reihe von insgesamt 21 Merkmalen zu charakterisieren, bildet dabei nur einen von vielen im Anschluß daran unternommenen Versuchen, die Modalpartikeln im System der unflektierten Wortklassen zu verorten.

⁹ Vgl. z.B. Herinrichs 1981, Hentschel 1986 oder Thurmair 1989.

Ebenfalls 1977 erschien die Monographie von Lütten *Die Partikeln der deutschen Gegenwartssprache*, die erste Arbeit, die sich einer statistischen Auswertung der Verwendung der deutschen Partikeln annimmt. Allerdings – und das wird verschiedentlich moniert – trennt Lütten nicht zwischen Modalpartikel- und anderen Partikelfunktionen. Die Funktion der Modalpartikeln sieht sie auf der kommunikativen Ebene in ihrem Einfluß auf die Beziehung zwischen den Interaktanten. Von Lütten stammt der heute in nahezu jeder Studie zu den Partikeln *ja*, *doch* und *eben* verwendete Terminus „Konsensus-Konstitutiva“.

Die bereits 1976 verfaßte, jedoch erst 1978 publizierte Dissertation von Bublitz mit dem Titel *Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen* läßt erst aus dem Untertitel erkennen, daß es sich u.a. um eine Analyse der deutschen Modalpartikeln handelt. Bei seiner Analyse subjektiver Modalität stützt sich Bublitz auf die Arbeiten von Grice, Kempson und Ducrot und begreift die deutschen Modalpartikeln als sprachliche Zeichen, die beim Adressaten „Schlüsse auf mitverstandene Sätze auslösen“ (Bublitz 1978:29).

Die im Jahr 1979 erschienene *untersuchung zur redestituierenden funktion der modalpartikel 'ja'* von Opalka wird durchweg sehr negativ rezensiert.¹⁰ Obschon sich Opalka in seiner Arbeit auf eine einzige Modalpartikel konzentriert, werden von ihm dabei nicht einmal alle ihr zukommenden Funktionen untersucht bzw. „solche, bei denen man sehr im Zweifel sein kann, ob *ja* überhaupt als Modalpartikel anzusehen ist“ (Öhlschläger 1985:358).

Im Unterschied zu dem 1977 erschienenen Sammelband stehen in der von Weydt (1979) herausgegebenen Sammlung *Die Partikeln der deutschen Sprache*, die auf den ersten von bisher insgesamt vier Partikelkongressen zurückgeht, noch weit häufiger andere Partikelfunktionen, wie z.B. Konjunktionen oder Präpositionen im Zentrum des Interesses; so befassen sich etwa nur die Hälfte aller Artikel mit den Modalpartikeln. Neben verschiedenen Beiträgen zu den Funktionen der Modalpartikeln und Erörterungen der mit ihnen verbundenen Bedeutungsprobleme wird hier erstmals im Detail auf ihre Rolle in der Interaktion eingegangen.

Im Jahr 1980 erschien die Monographie *Grammatik und Konversation* von Franck, aus deren Titel zunächst nicht hervorgeht, daß sich die Autorin u.a. mit der Analyse der Modalpartikel befaßt. In dieser Arbeit, die in der Literatur mehrfach als einer der wichtigsten Beiträge zur Modalpartikelforschung aus konversa-

¹⁰ Vgl. dazu die Ausführungen von Wolski 1986:336 oder Öhlschläger 1985:358.

tionstheoretischer Perspektive bezeichnet wurde (vgl. z.B. Öhlschläger 1985:357), erfolgt die Darstellung der wichtigsten Prinzipien kommunikativer Interaktion und die Betrachtung der Modalpartikel in der Konversation unter besonderer Berücksichtigung sequentieller Zusammenhänge zwischen einzelnen Äußerungen, der Situation und des sprachlichen Kontexts.

Ein Jahr später legte Heinrichs mit seiner Monographie *Die Modalpartikeln im Deutschen und Schwedischen* eine weitere kontrastive Analyse vor.¹¹ Als eine der wenigen Sprachen enthält das Schwedische ebenfalls Modalpartikeln, die sich den Ausführungen Heinrichs' zufolge jedoch nur z.T. mit den deutschen Modalpartikeln decken. Im Fokus dieser Arbeit steht die von Krivonosov formulierte Idee, die Modalpartikeln als Grenze zwischen Thema und Rhema einer Äußerung zu betrachten. Heinrichs greift diese Idee auf und befaßt sich in erster Linie mit den Wortstellungsregularitäten der Modalpartikeln im Deutschen und Schwedischen.

Ebenfalls 1981 erschien die Studie von Gornik-Gerhardt *Zu den Funktionen der Modalpartikeln „schon“ und einiger ihrer Substitutentia*. Wie schon Bublitz hält auch Gornik-Gerhardt die Beschreibung der Modalpartikeln mithilfe des von der Pragmatik entwickelten Instrumentariums der konversationellen Implikaturen, pragmatischen Präsuppositionen und „sous-entendus“ für geeignet. Mittels verschiedener Methoden destilliert sie insgesamt sechs verschiedene Varianten der Modalpartikel *schon* heraus. Über den Ausdruck von Einstellungen hinausgehend sieht die Autorin die Funktion dieser Modalpartikel in der situativen Einbettung von Äußerungen. Sie betont, daß mit den Modalpartikeln nicht nur Bezug auf das Vorwissen oder die Meinung des Gesprächspartners genommen werden kann, sondern daß sie darüber hinaus als Auslöser für Schlüsse auf implizit Mitgeteiltes fungieren (vgl. Gornik-Gerhardt 1981:126).

Die Beiträge im 1981 erschienenen Sammelband *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikel für Lerner des Deutschen* gehen auf den zweiten Berliner Partikelkongreß im Jahr 1979 zurück. Neben der Konstatierung, daß deutschen Partikeln eines der größten Lernprobleme für ausländische Lerner darstellen werden neben den Ergebnissen empirischer kontrastiver Studien auch ihrer didaktischen Implikationen und Vorschläge zu ihrer Vermittlung vorgestellt. Der Untertitel dieses Sammelbandes ist allerdings etwas irreführend, da sich der letzte

¹¹ Zu einer vernichtenden Kritik dieser Arbeit vgl. Öhlschläger 1985:359f.

Teil fast ausschließlich mit anderen Partikelfunktionen beschäftigt wie z.B. Gradpartikeln, Negationspartikeln oder Konjunktionen.

Der nächste im Jahr 1983 von Weydt herausgegebene Partikel-Sammelband trägt den Titel *Partikeln und Interaktion*. Hier stellen Weydt und Hentschel ihre Vorarbeiten zu einer Partikellehre vor, in denen sie sowohl etwas zur Distribution der Modalpartikeln etwas sagen als auch bemüht sind, eine Art übergreifende Bedeutung der jeweiligen Partikel in ihren diversen Funktionen anzugeben. Neben einigen kontrastiven Studien sind abermals Studien enthalten, die sich mit Partikeln befassen, die keine Modalpartikeln sind. Im letzten großen Abschnitt geht es um die Modalpartikeln und ihre Funktionen in der Interaktion. Insgesamt läßt sich feststellen, daß den Modalpartikeln in diesem Band mehr Platz eingeräumt wird als in den zuvor erschienenen Sammlungen.

Ein Jahr später erschien die kontrastiv angelegte Arbeit *Dialoggestaltung im Deutschen und Rumänischen* von Thun, in der unter Rückgriff auf die von Coseriu entwickelte Wortfeldanalyse die „Dialogwörter“ (Thun 1984:14) der beiden Sprachen untersucht werden. Thun sieht die Modalpartikeln als Mittel der Dialoggestaltung oder kommunikative Orientierungswörter und hebt dabei besonders auf die inhaltlich konnektierende Funktion der Partikeln ab (vgl. Thun 1984:20f). Die 1985 publizierte Dissertation von Doherty mit dem Titel *Epistemische Bedeutung* läßt zunächst nicht darauf schließen, daß es sich bei der vorliegenden Arbeit um einen Versuch der Bedeutungsermittlung der Modalpartikeln handelt. Diese bereits 1981 verfaßte Arbeit stellt den ersten gelungenen Versuch dar, die Bedeutung der Modalpartikeln unter Ausschluß des Kontextes und seinen Bedeutungsaspekten zu erfassen. Die Autorin analysiert neben einigen Einstellungspartikeln auch diverse andere sprachliche Ausdrucksmittel ‘epistemischer Bedeutung’ und ergründet die Restriktionen bzw. Kombinationsmöglichkeiten der verschiedenen Ausdrucksmittel miteinander. Allerdings bewegt sich Doherty auf einem derart hohen theoretischen Niveau, daß ihren Ausführungen ohne intensive Einarbeitung in ihre, z.T. sehr eigenwillige Terminologie nicht zu folgen ist. Doherty gehört zu den sogenannten „Bedeutungsminimalisten“ insofern als sie versucht, die vielen im Laufe der Zeit ermittelten Varianten ein und derselben Partikel (vgl. dazu v.a. die Ausführungen von Franck 1980) auf eine einzige Grundbedeutung zurückzuführen.

Aufbauend auf den Ansatz und die Vorarbeiten von Doherty versucht Wolski (1986) in seiner *Partikellexikographie* systematisch die Bedeutungen der Modal-

partikeln zu ermitteln und für eine lexikographische Darstellung aufzubereiten, indem er Musterartikel für Wörterbücher verschiedener Typen entwirft.

In seiner ebenfalls 1985 erschienenen kontrastiven Analyse der deutschen und serbokroatischen Ausdrucksmittel der Sprechereinstellung liefert Dahl einen systematischen Überblick über diese sprachlichen Ausdrucksmittel und ihre Distribution in Haupt- und Nebensätzen. Zwecks Funktionsbeschreibung greift Dahl den von Wunderlich (1972) in die Modalpartikeln-Forschung eingebrachten Terminus *illokutive Indikatoren* wieder auf. Im letzten Kapitel der Arbeit widmet sich Dahl den Partikelkombinationen, ein Themengebiet, das bis dahin zwar schon des öfteren in Angriff genommen worden war, jedoch nun zum ersten Mal in systematischer Weise angegangen wird.

In seiner Arbeit *Die affirmativen Modalpartikeln* beschränkt sich Borst (1985) auf die Analyse von *doch*, *ja* und *schon* und plädiert für die gemeinsame Behandlung ihrer Funktionen als Modalpartikeln und als Affirmationspartikeln, indem er eine Bedeutungsgleichheit zwischen ihnen annimmt, eine Sichtweise, die sich jedoch nicht durchsetzen konnte.

Im Jahr 1986 veröffentlichte Hentschel ihre Dissertation mit dem Titel *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln*, die nach der von Latour 1976 veröffentlichte Monographie mit dem Titel *Elative und affirmative Modalwörter* die einzige mir bekannte, umfangreichere historisch angelegte Untersuchung darstellt. Hentschel, die sich bereits früher intensiv mit der Bedeutung, Funktion und vor allem auch der psychologischen Wirkung der Modalpartikeln auf den Rezipienten befaßt hat, versucht in dieser Arbeit nachzuweisen, daß zumindest drei der vier von ihr analysierten Modalpartikeln auf ehemals deiktische Elemente zurückführbar sind. Außerdem greift sie in fruchtbarer Weise die Idee Krivonosovs auf, die Modalpartikeln als Mittel zur kommunikativen Gliederung einer Äußerung zu interpretieren.

Den nächsten erwähnenswerten Beitrag zur Partikelforschung stellt der im Jahr 1989 erschienene Sammelband *Sprechen mit Partikeln* dar, der die überarbeiteten Beiträge des 4. Internationalen Berliner Partikelkongresses (1987) enthält. Mit insgesamt 60 Artikeln, die auf zehn Kapitel verteilt sind, ist dies der bisher umfangreichste aller bisher von Weydt herausgegebenen Partikel-Sammelbände. Allerdings läßt sich feststellen, daß zunehmend andere Partikelfunktionen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt sind, da nur insgesamt 16 Beiträge die Modalpartikeln zum Gegenstand haben. Neben erneuten Versuchen, mittels syntakti-

scher Kriterien dem Klassifikationsproblem beizukommen, wird sprachvergleichenden und typologischen Fragestellungen relativ viel Raum gewidmet. Des Weiteren geht es abermals um die Frage, ob die Partikeln Bedeutungsträger sind. Dabei werden verschiedene Vorschläge zu ihrer Bedeutungserfassung gemacht. Dieser eher theoretischen Diskussion folgen semantische Einzelbeschreibungen von Partikeln, wobei es sich ausschließlich um solche Partikeln handelt, die nicht in Modalpartikel-Funktion auftreten. Neben der Untersuchung verschiedener Partikeln in Lyrik, Comics oder im Film befassen sich eine Reihe von Aufsätzen mit den Partikeln als interaktionale Signale und ihre gesprächssteuernden Funktionen. Nach der Präsentation verschiedener Didaktisierungsvorschläge, die sich ausschließlich auf die Modalpartikeln beziehen und im Rahmen derer bereits vorhandene Lehrmaterialien kritisch beleuchtet werden, ist das letzte Kapitel der Syntax von Partikeln gewidmet, die keine Modalpartikel-Funktion haben. Die hier sehr kurz skizzierte thematische Zusammenstellung der Beiträge dieses Partikel-Sammelbandes deutet einen Trend der deutschen Partikelforschung weg von den Modalpartikelfunktionen hin zu anderen Partikelfunktionen an.

Den nächsten wichtigen Beitrag zur Modalpartikel-Forschung bildet die ebenfalls im Jahr 1989 erschienene überarbeitete Version der Dissertation von M. Thurmair *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*, in der die Verfasserin nicht nur eine umfassende Darstellung der Distribution der Modalpartikeln in den verschiedensten Satztypen – unter Einschluß der Nebensatztypen – liefert, sondern unter Berücksichtigung der bis dahin erschienenen recht umfangreichen Sekundärliteratur sowohl die Funktionen einzeln auftretender Modalpartikeln wie auch deren Kombinationsmöglichkeiten und die mit ihnen verbundenen Restriktionen beschreibt.

Im Jahr 1991 gab Abraham eine Sondernummer der Zeitschrift *Multilingua. Journal of cross-cultural and interlanguage communication* heraus mit dem Titel *Discourse particles across languages*. Der Schwerpunkt der Sammlung liegt auf bei den Modalpartikeln und zwar im Deutschen, Niederländischen, Hebräischen, Serbokroatischen, Griechischen und Norwegischen, wobei die beiden zuerst genannten Sprachen als „the modal particle languages par excellence“ genannt werden. Es geht sowohl um Kombinationsmöglichkeiten, um semantische Fragestellungen, sprachvergleichende Betrachtung als auch um Partikeln, Suprasegmentalia und Texttypen.

Im Jahr 1992 erschien die kontrastiv (deutsch-spanisch) angelegte Studie von Be-erbom, in der sie sich mit den Modalpartikeln als Übersetzungsproblem befaßt.

Die letzte nennenswerte Monographie ist die 1994 publizierte Arbeit von Meibauer *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung*, bei erst aus dem Untertitel hervorgeht, daß sie über die deutschen Modalpartikeln handelt, und zwar sowohl über deren Syntax als auch deren Semantik.

3.3.1.2.1.2 Vorbemerkung zum Klassifikationsproblem

Seit den Anfängen der Modalpartikel-Forschung widmet man sich der Frage der Verortung der Modalpartikeln im Wortartensystem. Dennoch muß man feststellen, daß es trotz aller Bemühungen bisher zu keinem wirklich überzeugenden konsensfähigen Vorschlag gekommen ist.

Für die Klassifikation der Wörter einer Sprache in die verschiedenen Wortarten hat man eine Reihe von morphologischen, syntaktischen und semantischen Kriterien zur Verfügung. Mittels des morphologischen Kriteriums, der Flektierbarkeit, kann der gesamte Wortschatz flektierender Sprachen in zwei große Gruppen unterteilt werden. Allerdings wird die beschränkte Brauchbarkeit dieses Kriteriums schon sehr bald offenkundig, da die große Gruppe der Partikeln im weiteren Sinne von ihm unberücksichtigt bleibt. Einen anderen kritischen Punkt erwähnt Kaltz, wenn sie sagt: „Morphologische Kriterien können schon wegen der Polyfunktionalität der Wörter keine hinreichende Klassifikationsbasis abgeben.“ (Kaltz 1983:48). Das Merkmal der Polyfunktionalität ist für die Partikeln nahezu als konstitutiv zu bezeichnen insofern, als keine der als Modalpartikeln verwendeten Partikeln ausschließlich in dieser Funktion vorkommt. Insofern scheint das berühmte und umstrittene Prinzip, daß sich die Bedeutung eines Wortes erst in seiner Verwendung zeige, hier voll zuzutreffen (vgl. dazu Lyons 1983:332). Es scheint also angemessen zu sein, mit Krivonosov (1977:352) anzunehmen, daß in einem Wort mehrere Wortarten *koexistieren* können. Man könnte dann hinsichtlich der Partikeln ein so beschaffenes Funktionspotential annehmen, das es erlaubt, je nach Kontext, die verschiedensten Partikelfunktionen anzunehmen. So betrachtet kann man die Wortart einer Partikel nicht a priori, sondern erst nach ihrer Verwendung unter Berücksichtigung des sie umgebenden Kontextes bestimmen.

Zur Verwendung eines einzigen Klassifikationsverfahrens hat E. Weigand angemerkt: „Soweit ein einziges Kriterium isoliert verwendet wird, sind entweder

Gegeben die Einteilung der Satztypen in *sprecher-* vs. *hörerorientierte* bzw. *expressive* vs. *appellative* Satztypen, läßt sich feststellen, daß die Modalpartikeln eher in adressatenorientierten als in sprecherorientierten Satztypen auftreten. Diese Beobachtung legt nahe, daß der *appellative* Charakter der Modalpartikeln stärker ist als bisher gemeinhin angenommen.

	Wunsch- satz	Exkl.- satz	w-Exkl.- satz	Aussage- satz	E-Frage- satz	w-Frage- satz	Imperativ- satz
aber		+					
auch			+	+	+	+	+
bloß	+		+			+	+
denn					+	+	
doch	+		+	+		+	+
eben				+			+
eigentlich					+	+	
etwa					+		
halt				+			+
ja				+			
já							+
mal				+	+		+
nur	+		+			+	+
schon				+		+	+
vielleicht		+			+		
wohl			+	+		+	

Zur Distribution der Modalpartikeln in den einzelnen Satztypen läßt sich zusammenfassend folgendes sagen:

- Es läßt sich feststellen, daß *bloß*, *doch* und *nur* bis auf eine Ausnahme dieselbe Distribution aufweisen. *Doch* kann im Unterschied zu den beiden anderen Partikeln außerdem noch in Aussagesätzen verwendet werden.
- Ebenfalls dieselbe Distribution weisen *denn* und *eigentlich* auf, die in beiden Fragesatztypen auftreten können. Strenggenommen ist *eigentlich* in Aussagesätzen keine Modalpartikel, das sie dort das Kriterium der Nicht-Vorfeldfähigkeit verletzt. Die hier festgestellten Übereinstimmungen zwischen den beiden Partikeln deuten darauf hin, daß hier eher der Funktionstyp (i.e. Frage) und weniger der Formtyp (i.e. Fragesatz) über das Auftreten der jeweiligen Partikel entscheidet.
- Die meisten Modalpartikeln sind offensichtlich in Aussage und Imperativsätzen möglich. Die Begründung für die Aussagesätze liegt auf der Hand: Aussa-

gesätze sind illokutiv am wenigsten markiert und lassen daher die meisten Modifikationen zu. Im Gegensatz dazu sind die Imperativsätze sowohl morphologisch als auch syntaktisch ausreichend markiert, so daß sie keiner weiteren Vereindeutigung mehr bedürften. Um so mehr überrascht es, daß mindestens ebenso viele Modalpartikeln mit ihnen kompatibel sind wie mit den Aussagesätzen.

- Bis auf *wohl* können alle Modalpartikeln, die in Aussagesätzen auftreten, ebenfalls in Imperativsätzen auftreten, jedoch nicht umgekehrt. Für *ja* ist hinzuzufügen, daß es im Imperativsatz akzentuiert werden muß.
- Sowohl im Imperativ- als auch im Wunschsatz bringt ein Sprecher zum Ausdruck, daß a) etwas nicht der Fall ist und daß er b) einen bestimmten Zustand der augenblicklichen Situation bevorzugen würde. Zu unterscheiden sind diese beiden Einstellungen nur hinsichtlich ihrer Adressatenorientiertheit und der Möglichkeit der Einflußnahme des Sprechers auf die Realisierung des präferierten Sachverhalts. Während diese Einflußnahme bei Wunschsätzen gleich null ist, ist sie bei Imperativsätzen in einem gewissen Maß gegeben. Bei einem Vergleich der verschiedenen Modalpartikeln, die in beiden Satztypen auftreten können, wird deutlich, daß die Menge der Modalpartikeln, die in Wunschsätzen vorkommen, eine Teilmenge der Modalpartikeln in Aufforderungssätzen ist. Dies könnte darauf hindeuten, daß Wunschsätze in bezug auf die mit ihnen ausgedrückte Grundeinstellung spezifischer und damit restringierter sind, so daß eine Modifikation durch Modalpartikeln deshalb nur in relativ begrenztem Ausmaß möglich ist.
- Das Kriterium der Fakultativität von Modalpartikeln muß insofern eingeschränkt werden, als es eine Reihe von Wunschsätzen gibt, die allein durch die Intonation nicht immer eindeutig sind. Falls sie nicht entweder durch eine Modalpartikel oder beispielsweise eine Interjektion disambiguiert werden, können sie leicht als unvollständige Konditionalsatzgefüge mißverstanden werden. So gesehen sind die Modalpartikeln in Wunschsätzen nicht nur modifizierend und damit fakultativ, sondern haben satztypidentifizierende Funktion und damit nahezu obligatorischen Charakter. Darüber hinaus ist nicht zu vernachlässigen, daß die für den Ausdruck von Wunschsätzen erforderliche Intonation durch das Vorhandensein entlastet wird. In bezug auf den Formtyp, i.e. Verb-Erst-Satz, weisen die Wunschsätze zu den anderen Sätzen mit Verb-Erst-Stellung wie dem Satzexklamativsatz und dem Entscheidungsfrage-

satz disjunkte Teilmengen von Modalpartikeln auf (vgl. Scholz 1987:243), so daß sie auch in diesem Fall zur Satztypidentifizierung beitragen.

- Interessant ist, daß diejenigen Modalpartikeln, die in Wunschsätzen vorkommen, gleichfalls in w-Exklamativsätzen auftreten können, was auf die beiden Satztypen gemeinsame expressive Komponente zurückgeführt werden kann.
- Es lassen sich außerdem Überschneidungen im Modalpartikel-Vorkommen in w-Exklamativsätzen und w-Fragesätzen feststellen. Diese beiden Satztypen weisen zwar morphologisch und syntaktisch die gleichen Strukturen auf, funktional jedoch unterscheiden sie sich erheblich voneinander. Während der Adressat eines w-Fragesatzes zu einer verbalen Handlung aufgefordert wird, dient ein w-Exklamativsatz vornehmlich dem Ausdruck des Sprechers, der seine Überraschung über das Ausmaß eines bestimmten Sachverhalts oder über einen unerwarteten Zustand ausdrückt. Ähnlichkeiten hinsichtlich der Modalpartikel-Distribution könnten hier also lediglich dem Form-, nicht jedoch dem Funktionstyp zugeschrieben werden.
- Die Tatsache, daß in Abhängigkeit von der Art des jeweiligen Exklamativsatzes verschiedene Modalpartikeln verwendet werden können (nämlich: Satzexklamativsatz: *aber, vielleicht*; w-Exklamativsatz: *auch, bloß, doch* und *nur*), legt nahe, daß auch hier eher der Formtyp ausschlaggebend ist und weniger die mittels der Satztypen ausgedrückte Illokution.

Wenn man nun die formalen Eigenschaften der Modalpartikeln zusammenfassend betrachtet, stellt man fest, daß die Funktionsklasse starken syntaktischen Restriktionen unterliegt, sowohl was ihre Satztypestringiertheit angeht als auch ihre konkrete Position innerhalb eines Satzes. Krivonosov machte bereits 1977 den Vorschlag, die Modalpartikeln als „grammatische Ausdrucksträger der Satzmodalität“ zu bezeichnen (Krivonosov 1977:27), ein Ansatz, der erst kürzlich von der Partikelforschung (vgl. Abraham 1991 und Meibauer 1994) aufgegriffen worden ist. So lassen sich die Modalpartikeln in ähnlicher Weise wie bei den Satztypen als grammatikalisierte Ausdrucksmittel der Modalität bezeichnen. Allerdings ist der Grammatikalisierungsgrad der einzelnen Modalpartikeln unterschiedlich hoch. Während bei einigen von ihnen bereits die Ableitungsbasis ein grammatisches Element ist, wie z.B. die Konjunktionen *denn, aber* oder *doch*, haben sich die meisten anderen aus Adverbien entwickelt.

Zu den von Lehmann (1987) genannten Parametern der Grammatikalisierung, die von den Modalpartikeln erfüllt werden, zählen folgende:

- Verlust der lexikalischen Bedeutung, also Desemantisierung
- Unbetontheit und Klitisierung an das unmittelbar vorangehende sprachliche Zeichen
- stellungsmäßige Beschränkung auf das Mittelfeld des Satzes
- weitgehende morphologische Kürze
- Unterwerfung unter grammatische Restriktionen, insofern als das Sprachsystem bestimmte Kombinationen von Modalpartikeln und Satztypen untersagt
- teilweise Obligatorietät
- Integration in ein relativ festes Paradigma.

3.3.1.2.1.4 Funktionale Beschreibung

Ausführliche Einzelanalysen haben erbracht, daß die Funktionen der Modalpartikeln so verschieden und so vielfältig sind, daß man anzweifeln könnte, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, sie zu einer Funktionsklasse zusammenzufassen. Einige Modalpartikeln können als illokutive Indikatoren fungieren, dabei die Illokution einer Äußerung aber nicht nur markieren (*doch* in Wunschsätzen), sondern auch die mit dem jeweiligen Satztyp ausgedrückte propositionale Grundeinstellung derart modifizieren, daß beispielsweise ein Imperativsatz die illokutive Kraft einer Drohung (*bloß, ja*) oder eines Ratschlags (*doch, mal*) erhält. Somit handelt es sich um Illokutionen, die funktional betrachtet sehr weit auseinander liegen.

Einige Modalpartikeln können aber auch lediglich intensivierende Funktion haben und die bereits durch den Satztyp und/oder die Intonation ausgedrückte Einstellung des Sprechers verstärken (*aber* oder *vielleicht*). Sie ermöglichen es dem Sprecher außerdem, Bewertungen über den propositionalen Gehalt des aktuellen oder des vorangegangenen Zugs abzugeben, ihn in seiner Relevanz zu bestätigen, einzuschränken oder gar zurückzuweisen (vgl. *schon* oder *wohl*).

Eine weitere Funktion der Modalpartikeln besteht darin, aufeinanderfolgende Äußerungen inhaltlich miteinander zu verknüpfen und eine kausale Relation zwischen ihnen oder zwischen der Situation und der Äußerung herzustellen (*ja, doch, auch, eben* und *halt*).

Nicht zu vernachlässigen ist auch die rhetorizitätserzeugende Funktion einiger Modalpartikeln in Ergänzungsfragesätzen (*wohl, schon* und *auch*). Außerdem kann ein Sprecher durch die Verwendung einiger Partikeln in Entscheidungsfragesätzen seinem Interaktionspartner mitteilen, welche Antwort erwartet oder präferiert wird, ohne die jedoch explizit machen zu müssen.

Zusammengefaßt läßt sich feststellen, daß die Modalpartikeln eine wichtige gesprächs- und verhaltenssteuernde Funktion ausüben. Der gemeinsame Nenner, auf den sie sich bringen lassen und der vielen verschiedenen Funktionen miteinander integriert, könnte lauten: Durch den Gebrauch von Modalpartikeln liefert ein Sprecher einen zusätzlichen Kommentar zu den verschiedensten, in der Äußerungssituation relevanten Aspekten. Neben dem Bezug auf den propositionalen Gehalt einer Äußerung gehören dazu die folgenden:

- die Einstellung des Sprechers und seine Erwartungen,
- der Gesprächspartner, dessen Vorwissen, Annahmen oder Erwartungen, die tatsächlich vorhanden sein und auch geäußert werden oder lediglich vom Sprecher unterstellt sein können,
- der Vorgängerzug, der sowohl sprachlich, nicht-sprachlich, fremd als auch vom Sprecher selbst geäußert worden sein kann
- der Nachfolgerzug, der ebenfalls entweder sprachlich, nicht-sprachlich, fremd oder vom Sprecher selbst stammen kann.

Daran, daß die Modalpartikeln gleichzeitig die Einstellung des Sprechers ausdrücken, und aufgrund ihres appellativen Charakters für den Interaktanten wird deutlich, welch großen Einfluß sie auf die Beziehung zwischen den Interaktanten haben können und welche wichtige interpersonale Funktion sie ausüben.

Als ihre Hauptfunktion den Ausdruck der Einstellung des Sprechers zum propositionalen Gehalt seiner Äußerung zu bestimmen, so wie Weydt es ehemals getan hat, wäre nach der vorangegangenen Darstellung zu vage. Modalpartikeln dienen nicht nur der kommunikativen Gliederung einer Äußerung, der Herstellung bzw. Unterstellung von Konsens, der Markierung von Argumentationsschritten und damit der Herstellung von Kohärenz, der impliziten Bewertung von Redebeiträgen und der möglichen Einschränkung ihrer Relevanz, sondern auch dem Ausdruck von Erwartungen oder Präferenzen hinsichtlich des sprachlichen oder nicht-sprachlichen Verhaltens ihres Interaktionspartners. Sie haben also dialogsteuernde, diskursstrukturierende und damit dem Interaktionsmanagement dienende Funktionen.

Aus der vorangegangenen Darstellung dürfte deutlich geworden sein, daß es vielfältige Gründe gibt, wieso Schwierigkeiten bei der Verwendung von Modalpartikeln durch Deutschlernende vorprogrammiert sind. Zunächst einmal sind die Modalpartikeln intonatorisch und syntaktisch integriert, was bei der Verwendung einerseits einen relativ hohen Automatisierungsgrad mit sich bringt, ihn anderer-

seits aber eben auch erfordert. Ferner zeichnet sich diese Partikelklasse nicht nur durch eine komplexe Bedeutung und viele subtile Bedeutungsnuancen aus. Ihre Verwendung unterliegt außerdem einer Reihe von formalen Beschränkungen, die bei der Verwendung ebenfalls berücksichtigt werden müssen. Somit regelt das Sprachsystem die Verwendung von Modalpartikeln in einem weitaus stärkerem Maße als die Verwendung von anderen Partikeln, wie z.B. Gliederungspartikeln.

3.3.1.2.2 *Gliederungssignale*

3.3.1.2.2.1 *Formale Eigenschaften*

Im Unterschied zu den zuvor behandelten Modalpartikeln ist den Gliederungssignalen in der deutschen Partikel-Forschung nur vergleichsweise wenig Interesse entgegengebracht worden. Historisch gehören die sprachlichen Ausdrucksmittel, die unter den von Gülich (1970) in die deutschsprachige Literatur eingeführten Begriff „Gliederungssignal“ gefaßt werden, verschiedenen Wortarten an. Sie sind unterschiedlich komplex, und es werden – je nach Ansatz – sowohl Ausdrücke wie *hm* dazugerechnet als auch Syntagmen wie *oder so*. Sie werden zusammenfassend betrachtet als eine distributionell bestimmbare Klasse, deren Funktion es ist – häufig zusammen mit anderen, meist prosodischen Mitteln – die gesprochene Sprache zu gliedern und strukturelle Zäsuren markieren (vgl. Gülich 1970:301). Ihre lexikalische Bedeutung ist stark reduziert, was typisch für frequent verwendete, stark konventionalisierte sprachliche Zeichen ist. Diese semantische Reduktion steht in einem engen Zusammenhang mit der phonetischen Reduktion dieser Ausdrucksmittel. In bezug auf das Französische meint Gülich dazu: „die lexikalische Bedeutung der Gliederungssignale ist für ihre kommunikative Funktion so irrelevant, daß die Realisierung dieser Signale in hohem Maße verschliffen sein kann, sogar bis zu dem Grade, daß einige Gliederungssignale im Einzelfall kaum zu identifizieren sind“ (Gülich 1970:300). Dasselbe gilt allerdings auch für einige der im Deutschen als Gliederungssignale verwendeten Ausdrucksmittel wie insbesondere *also*. Zusammen mit einigen anderen Phänomenen der gesprochenen Sprache – wie z.B. die sogenannten *junction pauses* – werden die Gliederungssignale als die mündlichen Pendants der Interpunktion in der Schriftsprache bezeichnet (vgl. z.B. Gülich 1970 oder Quasthoff 1979). Was ihre syntaktische Position betrifft, so werden die Gliederungssignale meist an den Übergangsstellen des Dialogs herangezogen, d.h., sie sind in der Regel syntaktisch

nicht integriert, können jedoch parenthetisch eingeschoben werden. Sie können unabhängig von Satzzusammenhang stehen, also isoliert verwendet werden. Damit sind sie selbständig oder satzwertig und auch betonbar. Wie die meisten anderen Partikeln so sind auch die Gliederungssignale miteinander kombinierbar (z.B. *naja gut* oder *ja genau*), wobei es bestimmte Abfolgeregularitäten gibt, die erstmals von Willkop (1988:276ff) zusammengestellt worden sind.

Es lassen sich auch hinsichtlich der Gliederungssignale in der Literatur unterschiedliche Termini finden, mit denen häufig außerdem leicht differierende Konnotationen verbunden sind, so daß die Differenzierung zuweilen nicht ganz leicht ist. So spricht beispielsweise Duncan (1974) vom Sprecher- und Hörersignalkomplex, Schwitalla (1976) von dialogsteuernden Akten oder Rehbein (1979) von Sprecher- und Hörersteuerungen.

3.3.1.2.2 Funktionale Eigenschaften

Wie alle anderen dialogtypischen Redemittel, so sind auch die Gliederungssignale multifunktional, wobei gleichzeitig noch eine Reihe weiterer Ausdrucksmittel dieselben oder zumindest sehr ähnliche Funktionen erfüllen. So können beispielsweise auch die Verzögerungsphänomene (i.e. Dehnungen oder gefüllte Pausen) auf kognitive Planung hindeuten und die konversationelle Kraft haben, den Anspruch des Sprechers auf Beibehaltung des Rederechts zu signalisieren. Insbesondere im Hinblick auf ihre Positionen innerhalb von Interaktionen, nämlich an gesprächseröffnenden Stellen oder bei Unterbrechungen, können sie als relationale oder interaktive Signale bezeichnet werden.

Die Grundfunktion aller Gliederungssignale ist – wie die Bezeichnung schon vermuten läßt – die der Textgliederung. Einige Signale werden zur Redeeröffnung verwendet und korrelieren mit der Gliederung des Dialogs durch den Sprecherwechsel, z.B. bei der Hinwendung des Sprechers zu seinem Gesprächspartner am Anfang eines Redebeitrags. Allerdings findet man sie auch innerhalb von Dialogbeiträgen und zwar immer dann, wenn entweder ein neues Thema oder ein neuer thematischer Aspekt eingeführt wird. Da sie „anaphorisch oder kataphorisch auf vorher Gesagtes, Getanes und/oder auf Folgehandlungen oder Folgegesprächsakte“ (Burkhardt 1982:149) verweisen, stiften sie gleichzeitig inhaltliche Kohärenz, ohne dabei jedoch unbedingt eine Stellungnahme abzugeben (Bsp. *also, ich meine*). Die Gliederungssignale dienen auch zur Kennzeichnung von Fokuswechseln. Diese müssen signalisiert werden, auch wenn es sich nur um Ex-

pansionen innerhalb eines Redebeitrages handelt, da es ansonsten zu Mißverständnissen hinsichtlich der Notwendigkeit einer erneuten Aushandlung und des damit verbundenen Rederechts kommen könnte (vgl. Kallmeyer 1978). Mittels der Gliederungssignale kann also die Relevanz des Inhalts von Expansionen oder Nebensequenzen gegenüber der Hauptsequenz zurückgestuft werden. Dies ist v.a. deshalb wichtig, damit keine Zweifel bezüglich des Rederechts aufkommen. Beispiele für solche Relevanzrückstufungen und Markierungen des Wiedereinstiegs nach Exkursen sind *na jedenfalls, naja jedenfalls, na wie auch immer, na ja, und, ja also*. Ein weiterer Anlaß für die Verwendung von eröffnenden Gliederungssignalen kann die Wiederaufnahme eines Redebeitrags nach einer Unterbrechung sein, die auch vom Sprecher selbst verursacht worden sein kann – sei es, weil er sich selbst korrigieren wollte oder auf der Suche nach einem passenden Lexem war. Interessant sind v.a. jene Eröffnungssignale, die die Unterbrechung der Rede signalisieren, denn sie sind „gleichsam der sprachliche Reflex der Formulierungsschwierigkeiten des Sprechers“ (Gülich 1970:299).

Ferner bieten sie dem Adressaten der Äußerung eine Orientierungshilfe zur Interpretation der jeweiligen Äußerung an, indem sie ihm „das ‘Ablesen’ der hierarchischen Makrostruktur eines Textes allein an der ‘Oberflächenform’ des Textes“ (Quasthoff 1979:2) ermöglichen. Je nach Position, ändern sich ihre Funktionen. Vorschaltungen haben Eröffnungsfunktion und dienen dazu, die Aufmerksamkeit des Adressaten zu wecken, während Nachschaltungen in Form von Zusatzfragen oder Vergewisserungsfragen wie *ne? weißte? klar? hab ich recht?* oder Ausdrücke wie *oder so, und und und, und so weiter* an die Aufmerksamkeit des Interaktionspartners appellieren. Nachschaltungen haben eindeutig eine Steuerungsfunktion und dienen der Evozierung bestimmter Reaktionen, indem sie zwecks Signalisierung bestimmter Erwartungen verwendet werden.

Die Gliederungspartikel, die von Willkop (1988) als eine Subklasse von Gliederungssignalen behandelt werden, haben eine ihrer jeweiligen Position entsprechende Gliederungsfunktion. Willkop unterteilt die Gliederungspartikel in zwei große Hauptgruppen. So differenziert sie einerseits zwischen Sprecherrollensignalen und Hörerrollensignalen, deren Funktion die Binnenstrukturierung der jeweiligen Äußerung ist. Zwecks Absicherung der Sprecherrolle dienen Signale wie *ja, naja, tja, äh*. Andererseits unterscheidet sie zwischen Redeübergabesignalen und Redeübernahmesignalen, deren Aufgabe darin besteht, eine Segmentierung von Texten in Textteile zu markieren. Partikeln der Gruppe *ne?, gell?, ja?* gelten

entweder als initiative Sprecherrollensignale oder Redeübergabesignale und „vergewissernde“ Partikeln wie *hm? oder? nein?* können als initiative Redeübergabesignale bezeichnet werden. Willkop zählt auch Rückmeldepartikeln wie z.B. *hm* und Interjektionen wie z.B. *ach* zu den Gliederungspartikeln, weil beide eine gesprächsstrukturierende und -steuernde Funktion haben. Zu den hörerseitig verwendeten Rückmeldepartikeln ist zu sagen, daß sie der Bestätigung der Sprecherrollenverteilung dienen, bisherige und zukünftige Aufmerksamkeit versichern und damit Verstehen und Nicht-Verstehen, Zustimmung oder Ablehnung zum Ausdruck bringen können. Willkop unterscheidet im Rückmeldekanal drei Partikeltypen. Erstens solche, die den Verzicht auf Übernahme anzeigen wie z.B. mit fallendem Tonmuster artikulierte *nee, ja, tja*. Zweitens solche, die den Partner zum Weiterreden auffordern, sei es in Form von Fortsetzungssignalen oder durch Rückfragen. Drittens solche, mittels derer ein Hörer sein Interesse an der Sprecherrolle anmeldet, wie z.B. die Partikeln *jaja, naja, gut* mit steigendem Tonhöhenverlauf, *äh*.

Für einige der Gliederungspartikeln stellt Willkop noch zwei weitere Funktionen fest, die sie z.T. sogar gleichzeitig ausüben können. Die erste ist eine redeorganisierende Funktion, die die Verteilung der Redebeiträge, also das Sprecherwechselsystem betrifft. Dies ist eine organisierende Funktion, da die Partikeln hier konkrete Aufgaben für den weiteren Gesprächsverlauf erfüllen (Willkop 1988:26). Es kann dabei sowohl um einen tatsächlichen Wechsel, dessen Verhinderung oder die Absicherung der Sprecherrolle gehen. Die zweite Funktion ist die der Argumentationssteuerung und betrifft damit inhaltliche Aspekte des Gesprächsablaufs. Sie wird immer dann virulent, wenn ein Sprecher eine Stellungnahme zu irgendeinem Aspekt des sprachlichen oder auch nicht-sprachlichen Kontextes abgibt. Beispiele wären hier die Verwendung von Ausdrucksmitteln der Aufmerksamkeits- und Verständnissicherung (*ne? nicht wahr?*) mit dem Ziel, entweder das Vorhandensein einer gemeinsamen Wissensbasis zu überprüfen oder diese möglicherweise auch erst herzustellen.

Quasthoff (1979) verfolgte mit ihrer Untersuchung das Ziel, die Gliederungssignale aus der interaktiven Notwendigkeit, das Gespräch zu strukturieren, heraus zu bestimmen. Bei ihrer Formulierung eines strukturell-funktionalen Ansatzes zur Textbeschreibung geht sie von der Prämisse aus, daß die Strukturen eines geäußerten Textes nicht von den vom Sprecher intendierten und den tatsächlichen Funktionen der Äußerung dieses Textes zu trennen sind (vgl. Quasthoff 1979:3).

Mit Bezug auf Gumperz (1978) faßt sie die Gliederungs- und Verknüpfungssignale als Kontextualisierungshinweise zusammen, die in der „verbalen Interaktion zur Ermöglichung der Erschließung oder Desambiguierung der sozialen Bedeutung einer Äußerung(ssequenz) bzw. zur Markierung der Art der ablaufenden verbalen Aktivität eingesetzt werden“ (Quasthoff 1979:6). Die Autorin macht einen Unterschied in Gliederungssignale einerseits, die zwecks Strukturierung des Verstehens- und Interaktionsprozesses Zäsuren markieren, und Verknüpfungssignale andererseits, die Verbindungen markieren. Sie nimmt eine Unterteilung vor a) in Elemente, die ihre Funktion innerhalb der kognitiven Planung bzw. innerhalb von deren Schwierigkeiten haben, b) in Elemente, die ihre Funktion innerhalb der Markierung von Zäsuren des makrostrukturellen Bedeutungsgefüges eines Textes haben und c) in Elemente, die ihre Funktion auf der Ebene der sprachlichen Realisierung innerhalb der Steuerung und Strukturierung des Interaktionsprozesses haben. Hier läßt sich fragen, welche Funktion diese makrostrukturelle Markierung hat. Neben der Selbstorientierung des Sprechers kann sie dazu beitragen, den hörerseitigen Verstehensprozeß zu steuern. Bei der dritten Funktion geht es um die Strukturierung und Steuerung des Interaktionsprozesses. D.h., man kann hier im wesentlichen von einer Dreiteilung in Sprecher-, Hörer- und Interaktionsorientierung sprechen. Quasthoff unterteilt die Diskursstrukturierungsmittel in die folgenden zwei Gruppen: Erstens, in Indikatoren der strukturellen Planung im kognitiven Bereich, wozu sie Verzögerungsphänomene (Wiederholungen, Stottern, Fehlstarts, gefüllte und ungefüllte Pausen) rechnet, die ohne eine ausgeprägte interaktive Relevanz sind, sondern vorwiegend „Überbrückungsfunktion“ haben. Und zweitens in Steuerungsmittel auf der Realisierungsebene, die sie als verbale Gliederungssignale bezeichnet (Bsp. *oder so*). Sie haben eine textsemantische Funktion, sind interaktiv motiviert und werden hörerzentriert verwendet. Beide Funktionen werden gleichzeitig von Verknüpfungssignalen erfüllt (Bsp. *und dann*). Diese Signale haben die Funktion, der Unterbrechung des Redeflusses vorzubeugen. Dadurch sichern sie die Sprecherrolle ab und haben gleichzeitig eine textgliedernde Funktion. Die strikte Trennung zwischen Strukturierungs- und Steuerungsfunktion ist demnach nicht immer möglich.

Duncan (1974) spricht von den Signalkomplexen des Sprecherwechselsystems, die er unterteilt in Redeübergabesignale und Sprecherrollensignale. Wenn also ein Sprecher sein Rederecht abgeben möchte, so hat er dafür eine Reihe von Möglichkeiten, die er sogar miteinander kombinieren kann. Zunächst einmal kann

er die jeweilige grammatische Einheit, das Syntagma, den Satz beenden, eine stereotype Wendung benutzen, fallende Intonation verwenden, die Tonhöhe oder die Lautstärke senken, die letzte Silbe seiner Äußerung dehnen oder eine bestimmte Körperhaltung einnehmen.¹² Je mehr dieser Mittel miteinander kombiniert werden, desto deutlicher ist das Signal. Beispiele für hier relevante Wendungen wären *oder so, und so, und so weiter okay? oder?* Dem Sprechersignalkomplex steht der Hörersignalkomplex gegenüber. In diese Kategorie fallen Rückmelde- und Redeübernahmesignale. Zu den Rückmeldesignalen zählen so kurze Äußerungen oder Kommentare wie *hm, stimmt* oder *das ist richtig*, die Fortsetzung einer vom Sprecher begonnenen Äußerung, kurze verständnissichernde Rückfragen, Non-Verbalia wie Kopfschütteln oder -nicken. Auch Rückmeldesignale, die sich häufig an syntaktischen Grenzen finden, haben Gliederungsfunktion, da der Hörer den Beitrag des Sprechers in für sich verständliche, sinnvolle Einheiten gliedert. Der Gesprächspartner erhebt also keinen Anspruch auf die Sprecherrolle, im Gegenteil: die hier genannten Mittel dienen der Bestätigung der Sprecherrolle des Anderen.

Schwitalla (1976) spricht von dialogsteuernden Signalen, die er weiter unterteilt in dialogaufrechterhaltende und dialogthematische Signale. Die dialogaufrechterhaltenden Signale werden weiter in Sprecher- und Hörersignale unterteilt. Sie regeln den Sprecherwechsel, sorgen also für die Gewinnung, Absicherung, Übergabe und Bestätigung der Sprecherrolle. Sie sind eine notwendige Bedingung für inhaltliche Steuerung. Als dialogthematische Signale bezeichnet Schwitalla solche, die über die Signalisierung des bloßen Verstehens hinaus gehen und bewertende Äußerungen wie Konsens- und Dissenssignale umfassen. Die genaue Grenzziehung ist hier allerdings nicht ganz klar, denn auch zustimmende Äußerungen, die über die Bestätigung der Sprecherrolle hinausgehen, fallen bereits unter die dialogaufrechterhaltenden Akte.

Rath (1979) macht eine Unterscheidung in Gliederungssignale einerseits und Sprechersignale bzw. Hörersignale andererseits. Die Gliederungssignale (Bsp. *und, also, ich glaube, oder so*) markieren die Grenzen zwischen einzelnen Äußerungseinheiten und dienen so der Untergliederung größerer Textstücke. Die Sprecher- und Hörersignale hängen mit der Sprecherrollenverteilung zusammen und

¹² Die Rolle der Non-Verbalia ist an dieser Stelle nicht zu unterschätzen, sie müssen jedoch aus Platzgründen hier ausgespart bleiben.

haben dialogsteuernde Funktion. Beispiele für Sprechersignale wären hier Vergewisserungsfragen. Zu den Hörersignalen zählt Rath die Rückmeldesignale. Allerdings räumt er ein, daß die vergewissernde bzw. bestätigende Funktion eines Signals mit seiner textgliedernden Funktion zusammenfallen kann, womit es gleichzeitig Gliederungs- und Dialogsteuerungsmittel wäre, und somit sind die Sprecher- und Hörersignale ebenfalls Gliederungssignale.

Aus der vorangegangenen Darstellung ist deutlich geworden, daß die unter den Gliederungssignalen subsumierten Ausdrucksmittel nicht nur sehr unterschiedlichen Quellen entstammen, sondern außerdem sehr unterschiedliche Funktionen ausüben, und zwar von der Kompensation von Formulierungsschwierigkeiten über die Regelung des Sprecherwechsels bis hin zu argumentativen Steuerung des Diskurses.

3.3.1.2.3 *Diskurspartikeln*

Wie alle anderen Partikeln sind auch die Diskurspartikeln stark sprachspezifisch und kulturabhängig und implizieren somit potentielle interkulturelle Verständnisdifferenzen (vgl. Fetzer 1994:107). Für Gumperz sind sie Mittel „by which speakers signal and listeners interpret what the activity is, how the semantic content is to be understood and how each sentence relates to what precedes or follows“ (Gumperz 1982:131).

3.3.1.2.3.1 *Formale Eigenschaften*

Die beiden koexistierenden Termini *discourse particles* und *discourse markers* scheinen sich funktional weitgehend zu entsprechen, wobei in bezug auf flektierende Sprachen wie Deutsch, Niederländisch oder Norwegisch eher von *particles* die Rede ist, während man für weniger stark flektierende Sprachen wie das Englische eher von *markers* spricht (vgl. dazu Jucker 1993:435f)¹³. Die formalen Merkmale der *discourse markers* ähneln stark denen der deutschen Gliederungssignale – mit denen sie darüber hinaus zahlreiche funktionale Äquivalenzen aufweisen – lassen sich wie folgt zusammenfassen: sie sind syntaktisch isolierbar

¹³ Es existieren eine Reihe weiterer Termini, von denen hier nur eine kleine Auswahl genannt wird, wie z.B. *connectives* und deren Subklassen *reinforcers*, *diminishers*, *softeners* (Crystal & Davy 1975), *evincives* (Schourup 1983), *compromisers* (Quirk et al. 1972) oder *discourse connectives* (Blakemore 1987).

und phonologisch meist reduziert bzw. abgeschwächt, was dazu führt, daß sie zum größten Teil klitisch sind.

Aufgrund der großen Menge an oberflächensprachlichen Realisierungsmöglichkeiten gibt es auch bei dieser Funktionsklasse erhebliche Definitions- und Kategorisierungsprobleme, was Jucker fürs Englische zu der Feststellung führt: „There is no generally accepted list of discourse markers in English“ (Jucker 1993:436).

Es sind mindestens drei Eigenschaften der *discourse markers*, die die Suche nach funktionalen Äquivalenten schwierig gestalten: ihre Multifunktionalität, ihre Fakultativität und ihre syntaktische Verschiedenartigkeit, was u.a. auch in ihren unterschiedlichen Ableitungsbasen begründet liegt (vgl. auch Schiffrin 1987:64). Die Ausdrucksmittel entstammen den folgenden grammatischen Kategorien: Konjunktionen, Adverbien, Verben oder Interjektionen. Wenn ein Ausdruck allerdings als *discourse marker* fungiert, kann er nicht gleichzeitig die Funktion haben, von der er abgeleitet ist. Was den semantischen Bedeutungsgehalt der *discourse markers* betrifft, so gibt es selbstverständlich unterschiedliche Meinungen. Während Contento & Stame davon ausgehen, daß die als Diskursmarker verwendeten sprachlichen Zeichen semantisch nie vollkommen entleert sind, sondern „preserve a non-arbitrary link with this core meaning which contributes to their pragmatic function“ (Contento & Stame 1992:75) und auch Schiffrin (1987) meint, daß immer noch ein Bedeutungsrest der Quelle vorhanden ist¹⁴, argumentiert Fraser strikt gegen eine semantische Bedeutung: „any reliance on content meaning is ill-founded“ (Fraser 1990:393). Daher kann es für ihn nur ganz allgemeine, vage Grundbedeutungen geben, die er beispielsweise für engl. *so* folgendermaßen definiert: „the core pragmatic meaning for the discourse marker *so* should capture only that the speaker takes the message following to have a consequential relationship to the prior material“ (Fraser 1990:393). Bei einer derartig allgemeinen und vagen Charakterisierung stellt sich hier allerdings die Frage, worin dann a) die Unterschiede zwischen einzelnen *discourse markers* und b) die Unterschiede zwischen den *discourse markers* auf der einen und den beispielsweise Konjunktionen auf der anderen Seite bestehen.

¹⁴ Vgl. dazu Wierzbicka (1976) und Carlson (1984), die auf die etymologische Verbindung zwischen der pragmatischen Verwendung des Markers und des Adverbs *well* verweisen.

Hölker hat für die *discourse markers* die folgenden vier Grundmerkmale herausgearbeitet. a) Sie ändern nichts am Wahrheitsgehalt einer Äußerung. b) Sie fügen nichts zum propositionalen Gehalt einer Äußerung hinzu. c) Sie beziehen sich auf die Sprechsituation und sind in ihr verankert. d) Sie haben eher eine emotive, expressive Funktion als eine referentielle, denotative oder kognitive Funktion (vgl. Hölker 1991:78f). Diese Kurzcharakterisierung ist zwar zutreffend, allerdings derart allgemein und vage, daß sie auf sämtliche kommunikative Ausdrucksmittel zutrifft und von daher als Definition für die Diskursmarker für unbrauchbar erklärt werden muß. Aufgrund ihrer vagen Bedeutung zählt Fetzer die *discourse markers* zur Kategorie der *fuzzy concepts* gehören (vgl. Fetzer 1994). Genau wie die *hedges* bzw. Heckenausdrücke¹⁵ sind auch *discourse markers* metalinguistische Phrasen, die einen bestimmten interpretativen Rahmen markieren und dabei gleichzeitig interpersonale und textuelle Implikationen auslösen. Während die Heckenausdrücke allerdings immer modifizierende Wirkung haben und etwas als mehr oder weniger *fuzzy* markieren, trifft dies auf die *discourse markers* nicht zu. In Abhängigkeit von der Textsorte treten diese Ausdrücke in unterschiedlichen Positionen auf. Während sie in einer eher monologischen Sprachproduktion typischerweise in der Mittelposition einer Äußerung zu finden sind, haben sie in dialogischen Sprechsituationen einen Bezug zum Sprecherwechselsystem und stehen daher vorwiegend in Initialposition. Sie sind indexikalisch, weil sie über die aktuelle Äußerung hinausgehen und lokale und globale Inferierungsprozesse auslösen können (vgl. dazu auch Fetzer 1994:106). Nach Schiffrins Definition sind *discourse markers* „**sequentially dependent** elements which bracket units of talk“ (Schiffrin 1987:31) und die dann – je nach Position – entweder anaphorische oder kataphorische Funktion haben. Insbesondere im Hinblick auf ihre Positionen innerhalb von Interaktionen, nämlich an gesprächseröffnenden Stellen oder bei Unterbrechungen, können die *discourse markers* als relationale oder interaktive Signale bezeichnet werden. Bezüglich ihrer Bindung an bestimmte Interaktionsphasen und -typen stellen Contento & Stame fest, daß „different frameworks of interaction display different types of markers and a different frequency and distribution to them“ (Contento & Stame 1992:76). So stellen sie beispielsweise für informelle Konversationen eine höhere Frequenz von Markern

¹⁵ Die Frage, ob diese Ausdrucksmittel als Teilmenge der *discourse markers* zu sehen sind oder nicht, wird in der Literatur sehr individuell gelöst. Für eine ausführliche und gute Behandlung der *hedges*, siehe die Arbeiten von Holmes (1990).

fest, die allesamt eher auf der interaktiven als auf der textuellen Ebene operieren (vgl. Contento & Stame 1992:76).

3.3.1.2.3.2 Funktionale Eigenschaften

Einige Forscher wie Schourup (1983) oder Schiffrin (1987) haben eigens einen theoretischen Rahmen für die Beschreibung und Analyse ihres Gegenstandes entwickelt. Schourup (1983) versucht, Ausdrücke wie *like*, *y'know* und *well* in einem Modell zu verorten, das auf einer Dreiteilung in 'private', 'gemeinsame' und 'andere' Welt basiert. Er spricht von *evincives*, die er definiert als „lexical items the primary function of which is to exhibit the existence of unexpressed thinking at a particular moment of utterance without displaying this thinking in detail“ (Schourup 1983:13). Diese äußerst vage Definition ist kritisch zu sehen, da überhaupt nicht deutlich wird, worin der Unterschied zwischen den einzelnen Tokens liegt, und der Versuch, alle Diskurspartikeln unter einer allgemeinen Beschreibung zusammenzufassen, führt dazu, den Blick für die Spezifik jedes einzelnen Markers zu verlieren.¹⁶

In der übrigen Literatur sind die für diese Partikelklasse genannten Funktionen z.T. so widersprüchlich (vgl. z.B. die Charakterisierungen als *reinforcer* und *softener* bei Svartvik (1979)), daß es schwierig erscheint, überhaupt Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Verwendungsweisen festzustellen. Eine Lösungsmöglichkeit wäre, für jede einzelne Verwendungsweise ein separates Lemma anzunehmen, was Jucker allerdings als „admission of defeat“ bezeichnet (vgl. für detaillierte Einzelanalysen z.B. die Arbeiten von Lakoff 1973; Owen 1981; James 1983 oder Quirk et al. 1972). Levinson (1983) war einer der ersten Forscher, der die *discourse markers* als eine homogene Partikelklasse betrachtet und erforscht hat. Seinen Ausführungen zufolge besteht ihre Hauptfunktion in der Herstellung von Beziehungen zwischen aufeinanderfolgenden Äußerungen, also der Konnektierung und damit der Herstellung von Kohärenz (vgl. auch Schiffrin 1987). Als Kernfunktion aller Partikeln könnte man ihre Verwendung als Indikator sehen, der dem Adressaten der Äußerung Hinweise darauf gibt, wie die aktuelle Äußerung in das bisher Gesagte einzubetten ist. So definiert Redeker *discourse markers* als sprachliche Ausdrucksmittel zur Signalisierung der Beziehung einer Äußerung zum unmittelbaren Kontext (vgl. Redeker 1990:372; vgl. auch

¹⁶ Vgl. dazu Carlson (1984), der angibt, eine einzige einheitliche Erklärung für die Partikel *well* gefunden zu haben.

Fraser 1990:383). Auch Contento & Stame sehen die Hauptfunktionen der *discourse markers* in der Herstellung und Erhöhung von Kohärenz zwischen Äußerungen und der Signalisierung, Hinzufügung oder Schaffung von Relevanz zwischen einzelnen Redebeiträgen. Sie beziehen dies sowohl auf die textuelle wie auch auf die interaktionelle Ebene (Contento & Stame 1992:75).

Hinnenkamp (1989) betont die Doppelfunktion der *discourse markers*, die seinen Ausführungen zufolge darin besteht, daß sie einerseits für die konversationelle Ordnung sorgen und andererseits korrektive und reparative Funktion ausüben und damit der sozialen Komponente der Kommunikation gerecht werden. Auf der interaktionalen Ebene können sie dem Ausdruck von Höflichkeit dienen, da sich ein Sprecher mit ihrer Hilfe 'zurücknehmen' und dadurch dominantes Gesprächsverhalten vermeiden kann. Sie sind damit Ausdrucksmittel eines kooperativen, hörerorientierten Sprachverhaltens, das im wesentlichen der Erfüllung der globalen Prinzipien der konversationellen Interaktion dient und im Zusammenhang mit der „hearer-supportive maxim of conversation“ (James 1983:198) damit auch der Gesichtswahrung steht (vgl. Jucker 1993:444). Auch Frasers Meinung nach dienen die *discourse markers* ausschließlich der Orientierung des Interaktionspartners: „the presence or absence of a discourse marker does not alter the potential discourse relationship between the message which follows and the foregoing discourse. That is, a discourse marker does not create meaning [...] but only orients the hearer“ und weiter „the hearer is provided with an explicit lexical orientation of what the speaker takes to be the discourse relationship“ (Fraser 1990:390). Daraus folgt, daß das Nichtvorhandensein von *discourse markers* das Risiko eines Kommunikationszusammenbruchs erhöht, da nun der Adressat der Äußerung die Beziehung zwischen den Äußerungen selbst herstellen muß. Die von Contento & Stame (1992) vorgenommene Analyse hinsichtlich der psychologischen Relevanz der *discourse markers* im Dialog hat ergeben, daß die Häufigkeit und Verteilung der Markierungen etwas mit den Ausrichtungen der Dialogpartner auf die verschiedenen Aspekte der Interaktion zu tun haben. In dieselbe Richtung zielt auch Schiffrin, wenn sie sagt: „Markers like *but, now, like, oh, y'know*, not only subordinate and coordinate parts of a text; they also mark preferred interpretations of propositional relationships, express interactional alignments between speaker and hearer, and enact conversational moves“ (Schiffrin 1985:662).

James bezeichnet die Gesamtheit der Diskurspartikeln, von denen er sich nur einer Teilmenge – nämlich den sogenannten *compromisers* (z.B. *sort of, kind of, or something* und *you know, I mean, well*) – widmet, als „vehicles for the establishment and maintenance of interpersonal relations between interlocutors“ (James 1983:193). Die Funktion der *compromisers* – der Terminus stammt von Quirk et al. (1972) – sieht er in der Abschwächung der assertiven Kraft der jeweiligen Bezugskonstituente. Was sie demnach tun, ist – ähnlich wie Adverbien – „‘compromising’ on the full semantic significance of the structure they modify“ (James 1983:195).

Jucker bettet ähnlich wie Blakemore (1987) seine Ausführungen zu den *discourse markers* in den theoretischen Rahmen der Relevanztheorie von Sperber & Wilson (1986) ein, die für ihn den Vorteil hat, eine einzige Erklärungsmöglichkeit für die verschiedensten Verwendungsweisen der Marker zur Verfügung zu stellen (vgl. Jucker 1993:450). Diese Theorie basiert auf den Grundannahmen, daß a) jede Äußerung optimal relevant ist, b) der relevante Kontext Teil der Interpretation einer Äußerung ist und daß c) Diskurskohärenz als Resultat der Aushandlung relevanter Hintergrundinformationen zu sehen ist (vgl. Sperber & Wilson 1986).

Der Diskurspartikel *well*, die sich funktional sehr stark mit der deutschen Gliederungspartikel *also* deckt – weshalb ich im folgenden etwas näher auf sie eingehen werde –, scheint in der Konversationsanalyse die meiste Aufmerksamkeit gewidmet worden zu sein. So vielfältig wie die Anzahl der Studien, die diese Partikel bisher zum Gegenstand hatten, so zahlreich sind auch die Termini, mit denen sie bezeichnet worden ist.¹⁷

Für Fetzer ist *well* ein negativer Kontextualisierungshinweis, der in erster Linie in solchen Redebeiträgen auftritt, „welche in gewisser Hinsicht von dem durch die vorangegangene Äußerung erhobenen Geltungsanspruch abweichen“ (Fetzer 1994:198; vgl. auch (Greasley 1994:491). Er dient also der rückwärtigen Konnektierung und drückt aus, daß die Äußerung, auf die er sich bezieht, nicht optimal angemessen war. Diese Korrektur geschieht nur sehr implizit, und es werden beim Interaktionspartner Inferierungsprozesse für eine angemessenere Interpretation ausgelöst.¹⁸ Auch für Levinson (1983) und Pomerantz (1984) ist

¹⁷ Vgl. z.B. die folgenden: „disjunction marker“ Schegloff & Sacks (1973); „correction phrase“ Dubois (1974); „softener“ Crystal & Davy (1975) „relevance hedge“ Brockway (1981) „fumble“, „starter“ Edmondson (1981) „downtoner“ Holmes (1984).

tion ausgelöst.¹⁸ Auch für Levinson (1983) und Pomerantz (1984) ist *well* mit dispräferierten Reaktionen assoziiert und dient deren Indizierung. D.h., es geht darum anzuzeigen, daß die mittels vorangegangener Äußerungen aufgebauten Erwartungen nicht erfüllt werden können (vgl. auch Hinds (1977)). Die Verwendung dieses Markers deutet somit auf eine kommende potentielle Gesichtsbedrohung des Interaktionspartners hin und stellt damit eine Möglichkeit zu ihrer Reduzierung dar: „As such, the speaker’s use of *well* is likened to ‘equally effective strategies’ like hesitation or delay, ‘displaying reluctance or the problematic nature of the forthcoming move’; it signals a ‘difficulty’, that the ‘forthcoming utterance is problematic for them’“ (Owen 1981:111).

Greasley (1994) hat die Verwendung von *well* in Kommentaren zu Snooker-Spielen untersucht und hinsichtlich ihrer Distribution festgestellt, daß sie im wesentlichen mit derjenigen in der Alltagssprache übereinstimmt. Er hat beobachtet, daß *well* bevorzugt verwendet wird, wenn ein Sprecher Schwierigkeiten mit der Formulierung seiner Antwort hat. Dieser Marker dient also der Signalisierung eines Antwortproblems (vgl. Greasley 1994:490) bzw. dem Ausdruck des Bewußtseins der konversationellen Verpflichtung, überhaupt eine Antwort geben zu müssen (vgl. dazu auch Schiffrin 1987:110). In dieselbe Richtung weist auch die Beobachtung, die Schiffrin & Svartvik (1980) gemacht haben, nämlich daß *well* eindeutig häufiger in Antworten auf Satzgliedfragen als auf Entscheidungsfragen auftritt. Während bei letzteren lediglich eine Zustimmung oder Ablehnung einer bereits formulierten Proposition erforderlich ist, müssen bei Antworten auf Satzgliedfragen eigene Äußerungen produziert werden, die zeitintensiver und kognitiv aufwendiger sind. *Well* ist damit ein Mittel der Zeitgewinnung zwecks Lösung eines Formulierungsproblems.

3.3.1.2.4 Gambits

3.3.1.2.4.1 Formale Eigenschaften

Zu den formalen Aspekten der *gambits* ist zu sagen, daß es sich häufig um ritualisierte, idiomatisierte Ausdrücke von sehr unterschiedlicher Komplexität handelt. Sie sind sogenannte „anywhere“-Elemente, d.h. sie unterliegen nur wenigen syn-

¹⁸ Zu ähnlichen Einschätzungen, die dieser Partikel eine vorrangig interaktionale Funktion zuschreiben, vgl. auch Pomerantz (1984a); Atkinson & Heritage (1984:110); Wilson (1990); Stenström (1990:174); Schiffrin (1987).

taktischen Beschränkungen.¹⁹ Sie sind in dem meisten Fällen syntaktisch und intonatorisch isoliert, treten entweder vor oder nach der jeweiligen Äußerung auf, auf die sie sich beziehen, und werden häufig betont.

Dieser recht heterogenen Gruppe von sprachlichen Elementen wird eine Schlüsselrolle im Zusammenhang mit der Strukturierung und Organisation der Interaktion zugeschrieben. Während einige von ihnen einen eigenen *Turn* konstituieren können, da sie aus vollständigen Sätzen bestehen, fungieren andere wie z.B. *hm* als „interculturally valid non-linguistic cues“ (House 1986:50).

Die einzelnen *gambit*-Forscher unterscheiden sich v.a. hinsichtlich der Breite, mit der sie ihren Untersuchungsgegenstand definieren. Der relativ engen Definition bei Edmondson (1981) stehen relative weite Auffassungen bei Wildner-Bassett (1984) und Keller (1979) gegenüber. Die jeweiligen Kategorisierungen beruhen auf recht unterschiedlichen Kriterien. Während Keller (1981) und Kasper (1981) in Anlehnung an Gumperz (1977) eine primär funktionale Ausrichtung vertreten, legt Kotthoff (1989:124) beispielsweise rein strukturelle Kriterien an. Es kommt einerseits vor, daß die *gambits* als konversationelle Routinen oder sprachliche Formeln bezeichnet werden bzw. letztere in die Definition von *gambits* einbezogen werden (vgl. z.B. Wildner-Bassett 1984). Andererseits schließt beispielsweise Keller Ausdrücke wie *you know* explizit aus, weil sie keine der von ihm als konstitutiv erachteten Funktionen erfüllt. Obwohl er solchen Syntagmen eine gewisse Rolle bei der Themenentfaltung innerhalb eines Diskurses zuschreibt, meint er “[they] act predominantly as fillers for time presumably spent searching for the right word or for an adequate means of structuring discourse“ (Keller 1979:111), so daß sie deshalb von ihm nicht berücksichtigt werden. Genau diese Eigenschaft der *gambits*, nämlich der Überbrückung von Konversationslücken zu dienen und somit dem Sprecher Zeit für die Formulierung seiner Äußerung zu geben, ist jedoch beispielsweise für Edmondson (1977) ein konstitutives Kriterium.

3.3.1.2.4.2 Funktionale Eigenschaften

Der Beginn der *gambit*-Forschung läßt sich, wie für die meisten anderen Partikelklassen auch, in der Mitte der 70er Jahre festmachen. Mit der jeweils unterschiedlichen Terminologie sind bei den einzelnen Forschern, die sehr unter-

¹⁹ So sagt Schourup beispielsweise über den Marker *like*: „[It] finds itself at home in almost any utterance“ (Schourup 1983:41).

schiedliche Erkenntnisinteressen verfolgen, gleichzeitig voneinander abweichende und – wie bereits angedeutet – unterschiedlich weite Konzeptionen ihres Untersuchungsgegenstandes festzustellen. Mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht wurden *gambits* erstmals von Beneke (1975) – der sie als multifunktionale Strategiesignale bezeichnet – Keller & Taba-Warner (1976ff) und Keller (1979) untersucht. Fetzer (1994) sieht die *gambits* als indexikalische Oberflächenrealisierungen, die eine Hörerstellungnahme bzw. Sprecherstellungnahme in bezug auf den interpretativen Rahmen zum Ausdruck bringen und die Veränderungen im Fokus des Kommunikationsgeschehens auslösen. Für Faerch & Kasper 1982 besteht die Grundfunktion der *gambits* in der Aufrechterhaltung und Regulierung des Diskurses. Mit Aufrechterhaltung meinen sie die Herstellung von Kohärenz innerhalb und auch zwischen Äußerungen. Unter Regulierung verstehen sie die Verteilung des Rederechts zwischen den Gesprächsteilnehmern, d.h. das Sprecherwechselsystem.

Das Konzept der Höflichkeit spielt im Zusammenhang mit *gambits* insofern eine Rolle, als sie dazu dienen können, den Interaktionspartner auf abrupte Veränderungen in der Interaktion vorzubereiten (vgl. Wildner-Bassett 1986:29; vgl. auch Keller 1979). Für Wildner-Bassett haben die *gambits* eine primäre soziale Funktion und dienen dem Ausdruck von Kooperativität und Solidarität. Die Autorin argumentiert mit der Wichtigkeit dieser beiden Aspekte als Basis für die Kommunikation und hält ihre Vermittlung an L2-Sprecher besonders zwecks Kompensierung von Defiziten beispielsweise im Bereich der Grammatik oder Aussprache für wichtig (vgl. Wildner-Bassett 1986:32). Ihrer Meinung fungieren *gambits* als „a conversational tool that get us going or keep things running smoothly in a conversation“ (Wildner-Bassett 1994:2) oder „as the ‘oil’ in conversations that keeps them running smoothly and without technical difficulties“ (Wildner-Bassett 1994:5).

Keller (1979), der seine Analyse auf der Basis eines Korpus aus gesprochenem kanadischem Englisch durchgeführt hat, geht von vier funktional verschiedenen Klassen aus und beschreibt sie als den konversationellen Diskurs erleichternde „semi-fixed expressions“. Seiner Meinung nach wirken die *gambits* auf verschiedenen Bewußtseinssebenen, nämlich der semantische Ebene, der sozialen Ebene, der psychologischen und der kommunikativen Ebene. Sie üben eine kommunikative Kontrollfunktion aus und sind für die soziale Komponente der Angemessenheit zuständig: die erste Funktion, i.e. *semantic framing* besteht dar-

in, deutlich zu machen, wie die sich anschließende Äußerung interpretiert werden soll (z.B. als Meinung). Die zweite Funktion, *social signalling*, markiert die soziale Rolle des Sprechers. Mittels der dritten Funktion, nämlich als *state-of-consciousness*-Signal kann ein Sprecher seinen Bewußtseinszustand hinsichtlich der von ihm geäußerten propositionalen Gehalte mitteilen. Als *communication-control*-Signal dienen eine Reihe von *gambits* der Aufmerksamkeitssicherung des Adressaten. Er hat insgesamt ca. 500 verschiedene Ausdrücke untersucht und als *gambits* klassifiziert. Außerdem kann man mit ihrer Hilfe auf gemeinsames Hintergrundwissen verweisen, was wiederum verständniserleichternde Funktion hat. Den Ausführungen Kellers zufolge werden diese Ausdrucksmittel gebraucht „to introduce level shifts within a conversation or to prepare listeners for the next turn in the logical argument“ (Keller 1979:220; Keller 1981:94). Als Begründung für seine Annahme, daß *gambits* der Strukturierung des Diskurses dienen, sagt Keller: „Since gambits say much more about the text that is to follow than they say about themselves, it follows that these expressions are valuable clues to the overall structuring of discourse“ (Keller 1981:11). Hier ist jedoch anzumerken, daß die *gambits* nicht nur nach vorn konnektieren, wie Keller behauptet, sondern auch zurück, was eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Herstellung von Kohärenz spielt. Zusammenfassend hält er fest, daß *gambits* sowohl der Strukturierung der eigenen Rede wie auch dem Sprecherwechselsystem dienen: „gambits are evidently used by speakers to structure their presentation of topics and their taking of turns in the conversation, to indicate their state of consciousness with respect to some info, opinion, knowledge, emotion or planned action and to check whether communication is being passed on to the listener“ (Keller 1979:111).

Das bisher differenzierteste Klassifikationssystem wurde von Edmondson (1977) entwickelt. Diesem System liegt ein einfaches Kommunikationsmodell zugrunde, das aus Sprecher bzw. Sender, Hörer bzw. Empfänger und Inhalt bzw. Nachricht besteht. Es werden drei Grobkategorien angenommen, die sich im pragmatischen Fokus voneinander unterscheiden und sich durch verschiedene Bezüge zur Äußerung des aktuellen Sprechers auszeichnen. Während sich die *uptakers* auf die vorangegangene Äußerung des Dialogpartners beziehen, kommen die *clarifiers* innerhalb desselben Turns vor, auf den sie sich beziehen, nämlich auf den des aktuellen Sprechers. Die *appealers* stellen einen direkten Bezug vom Sprecher auf

den Hörer und dessen möglichen Nachfolgeäußerung her, um explizit dessen Aufmerksamkeit oder spezifische Zustimmung zu sichern.

Diese drei Kategorien sind weiter differenziert worden. Die erste Gruppe der *uptakers* untergliedert sich in sechs Unterklassen mit jeweils unterschiedlichen Funktionen. Während laut Edmondson die Funktion des *re-present* (bestehend aus der teilweisen oder gänzlichen Wiederholung der Äußerung des Gesprächspartners) darin liegt, einen Bezug zum Dialogpartner herzustellen, könnte eine solche Wiederholung allerdings ebenso gut die Funktion haben, sich als Sprecher die zuvor gemachte Äußerung nochmals ins Gedächtnis zu rufen, um auf diese Weise Zeit für die eigene Planung zu gewinnen.

Der nächste Subtyp *receipt* (Bsp. *hm, ja*) dient zur Signalisierung, daß die zuvor gemachte Äußerung als für den Diskurs relevant erachtet wird. Ich würde jedoch nicht so weit gehen, hier von Anerkennung der Relevanz zu sprechen. Statt dessen könnte man etwas vorsichtiger formulieren, daß der Sprecher lediglich signalisiert, daß er die Äußerung wahrgenommen hat, ohne etwas über die Bewertung zu sagen.

Der Subtyp *exclaim* dient dem Ausdruck einer gefühlsmäßigen Einstellung zur vorangegangenen Äußerung. Unter diese Gruppe subsumiert Edmondson Ausdrücke, die traditionellerweise in die Wortart Interjektion fallen. In der Subklasse *check/request for repair*, deren Zweck die Initiierung von Reparatursequenzen ist, tauchen eine Reihe komplexer, idiomatisierter Syntagmen mit unterschiedlichen Spezialfunktionen auf. Der fünfte Typ *agree* ist m.E. eine Spezialform des *receipt*. Er dient dazu anzuzeigen, daß der Redebeitrag des Dialogpartners als zutreffend akzeptiert wird. Der letzte Typ dieser Kategorie heißt *go-on* und ist abermals eine Spezialform eines *receipt*. In der Literatur wird diese Form von sprachlichem Mittel als Aufmerksamkeitssignal oder *back channel* bezeichnet.

Die nächste große Kategorie heißt *clarifier* und ist abermals subklassifiziert, nämlich in *starter, cajoler, underscorer* und *aside*. Die erste Gruppe umfaßt Sprechersignale, die der eigentlichen Äußerung vorangehen und mittels derer ein Sprecher seinem Gesprächspartner signalisiert, daß er etwas sagen möchte (Bsp. *ja, also*). Die nächste Klasse, die *cajoler*, besteht aus Redemitteln, die der Etablierung, Erhöhung oder Wiederherstellung der Harmonie zwischen Sprecher und Hörer dienen. Des weiteren werden diese Mittel verwendet, um Gesprächslücken zu füllen und Formulierungsschwierigkeiten zu überbrücken. Der nächste Typ *underscorer* (Bsp. *guck mal, sieh mal*) unterscheidet sich von den anderen Typen

dieser Kategorie dadurch, daß er sich gleichzeitig auf die Nachricht bezieht und auf der Beziehungsebene fungiert. Der Strukturierung des Diskurses bzw. der indirekten Verhaltenssteuerung des Gesprächspartners dient er, indem er das folgende als besonders wichtig markiert.

Der nächste *gambit*-Subtyp *aside* hat die Funktion, den Hörer über „Nebentätigkeiten“ des Sprechers zu informieren. Der Sprecher signalisiert, daß ihm zum Sprechzeitpunkt eine bestimmte Information nicht präsent ist. Damit jedoch keine Gesprächslücke entsteht, stellt die Verwendung dieses *gambits* eine Möglichkeit dar, den Turn zu behalten und weiterzusprechen (Bsp. *laß mich mal überlegen*).

Mit der letzten Kategorie, den *appealers*, können sich Sprecher des Interesses, der Aufmerksamkeit oder der Zustimmung ihres Gesprächspartners versichern. Dieser Typ wird nicht in weitere Unterklassen untergliedert. Seine Verwendung kann der Elizitierung eines *uptaker* dienen (Bsp. *nicht, nä, ja*). In der Literatur werden diese Ausdrucksmittel zu den bestätigungserheischenden Sprechersignalen gerechnet.

3.3.2 Zusammenfassung der funktionalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die hier aufgestellte These lautet, daß im Hinblick auf ihre Rolle für die interpersonale Kommunikation der funktionale Unterschied zwischen den einzelnen zuvor näher betrachteten Ausdrucksmitteln nur *gradueller*, nicht jedoch *kategorialer* Natur ist. Insbesondere im Hinblick auf Fragestellungen, die eine vergleichende Komponente inhärieren, sollten die genannten Partikeln nicht so sehr aufgrund ihrer formalen Merkmale voneinander getrennt, sondern vielmehr aufgrund ihrer funktionalen Eigenschaften gemeinsam betrachtet werden. Generell gemeinsam ist allen hier betrachteten Redemitteln ihre wichtige Rolle für die kooperative Interaktion mit all ihren Teilaspekten und ihre hohe Frequenz im automatisierten spontanen muttersprachlichen Sprachgebrauch. D.h. sie alle spielen eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Flüssigkeit und Idiomatizität der Sprachproduktion – also Parameter, vermittels derer der Grad der Sprachbeherrschung eines Sprechers beschreibbar sind.

Die hier betrachteten lexikalischen Ausdrucksmittel stellen ein sprachliches Pendant zu der sozialpsychologischen Kategorie der Stereotypen dar, indem sie der Reduzierung der Komplexität sozialer Interaktion dienen und somit die Einsparung sprachlichen Materials zur Folge haben.

Alle Ausdrucksmittel sind für die Etablierung und Aufrechterhaltung einer geordneten und reibungslosen Kommunikation unerlässlich, dienen also dem Interaktionsmanagement. Dazu gehören neben der Herstellung von lokaler und globaler Kohärenz auch die verschiedenen, im Zusammenhang mit dem Rederecht relevanten Aspekte und die Diskurssteuerung. Sie alle tragen nichts zum propositionalen Gehalt einer Äußerung bei, sondern dienen statt dessen als Indikatoren dafür, wie die jeweilige Äußerung, auf die sie bezogen sind, zu interpretieren ist. Sie haben weisen über die einzelne aktuelle Sprechhandlung hinaus und haben damit diskursdeiktischen Charakter. Als lokal und global wirkende indexikalisch realisierte Stellungnahmen lösen sie Inferierungsprozesse aus und signalisieren den jeweiligen interpretativen Rahmen einer Äußerung. Aufgrund ihrer Wirkung auf unterschiedlichen Bewußtseinsebenen üben sie eine soziale, psychologische und kommunikative Kontrollfunktion aus und können damit zum 'Metakontrollsystem' gerechnet werden (zur Herkunft dieses Begriffs, siehe Gumperz 1977).

Was die Ausdrucksmittel im einzelnen betrifft, so läßt sich feststellen, daß die Modalpartikeln im Vergleich zu den anderen Funktionsklassen formal und funktional markiert sind. Neben ihren komplexen, vielfältigen Funktionen und Bedeutungsnuancen, ihrer starken Satztypestringiertheit und der auf das Mittelfeld festgelegten syntaktischen Position gibt es außerdem eine Reihe pragmatischer und situativer Beschränkungen für ihren Gebrauch. So regelt das Sprachsystem die Verwendung von Modalpartikeln in einem weitaus stärkerem Maße als die Verwendung aller anderen Klassen. Im Unterschied zu den syntaktisch und intonatorisch nicht integrierten *gambits*, Gliederungssignalen oder Diskurspartikeln, die nahezu in jeder Äußerung auftreten können, sind die Modalpartikeln in ihrer Verwendungsweise ungleich stärker restringiert sind.

Kommunikation ist ein Verhalten, das außer auf der Basis sozialer und kontextueller Faktoren außerdem im Hinblick auf verschiedene interaktive Ziele beschrieben werden kann. Das Verhalten kann entweder themenorientiert, beziehungsorientiert oder personenorientiert sein. Während bei der ersten Ausrichtung das jeweilige Gesprächsthema fokussiert wird und es stärker um die Präsentation oder Evaluation eines inhaltlichen Aspekts geht, liegt der Schwerpunkt bei der beziehungsorientierten Verhaltensweise auf der Etablierung und Aufrechterhaltung der Interaktion selbst (vgl. dazu auch die von Bühler (1934) vorgenommene Unterteilung in Inhalts- und Beziehungsaspekt). Eine strikte Trennung ist nicht immer möglich, und die Gewichtungen können sich im Laufe der Interaktion verschie-

ben. In bezug auf Dialoge schlagen Contento & Stame (1992) daher ihre Anordnung „along a continuum ranging from highly topic-focused talk to an extreme domination of the interactional aspect in the prototypically relation-oriented forms“ (Contento & Stame 1992:77) vor. Auch in bezug auf die hier betrachteten Ausdrucksmittel scheint die Annahme eines funktionalen Kontinuums von Sprecher-, Adressaten- und Inhaltsorientierung eine denkbare Möglichkeit (vgl. dazu auch die Arbeiten von Östman (1981), James (1983) oder Stubbe & Holmes (1995). Während Partikeln, die mögliche Formulierungsschwierigkeiten überbrücken helfen (wie z.B. einige Gliederungspartikeln oder *gambits*) eher am Pol der Sprecherorientierung angesiedelt sind, befinden sich die der Interaktionssteuerung dienenden Modalpartikeln eher am Pol der Adressatenorientierung.

3.3.2.1 Zum kognitiven Status der Ausdrucksmittel automatisierter Kommunikation in der muttersprachlichen Sprachverwendung

Neuro- und psycholinguistische Forschungen zeigen, daß formelhafte, hochgradig automatisierte sprachliche Ausdrücke vom Gehirn anders verarbeitet und gespeichert werden als „kreativ“ erzeugte Sprache (vgl. Wildner-Bassett 1986:163). Damit kommt diesen Ausdrucksmitteln sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption eine besondere Rolle zu. Der konventionalisierte und damit automatisierte Gebrauch führt beispielsweise dazu, daß Muttersprachler – wenn sie nicht gerade linguistisch vorgebildet sind – im allgemeinen *nicht* angeben können, daß mögliche Beeinträchtigungen in der Kommunikation z.B. aus einer nicht adäquaten Verwendung der hier betrachteten sprachlichen Ausdrucksmittel resultieren.

3.3.2.1.1 Zum Produktionsaspekt

Neben der für die Modalpartikeln bei Muttersprachlern festgestellten äußerst schwach ausgeprägten Intuition hinsichtlich ihrer Bedeutung (vgl. Burkhardt 1989) gibt es eine Reihe von Beobachtungen und empirischen Belegen, die darauf hindeuten, daß sie größtenteils unbewußt verwendet werden. So hat bereits Thiel die von ihm als „Würzwörter“ bezeichneten Partikeln als das „ins Sprachliche übersetzte Mienenspiel“ (Thiel 1962:4) bezeichnet, und auch Hentschel bringt die Modalpartikeln in einen Zusammenhang mit der Mimik, indem sie annimmt, daß Muttersprachlern ihr Partikelgebrauch ebenso wenig bewußt ist wie ihr Gesichtsausdruck (vgl. Hentschel 1981:13).

Harden & Rösler kreierten zur Beschreibung der Modalpartikeln den Begriff der „suprasegmentalen Lexeme“, deren enge Beziehung zu „prosodischen und paralinguistischen Elementen menschlicher Interaktion“ sie konstatieren (Harden & Rösler 1981). Es ist daher nicht verwunderlich, daß in Sprachen, die über keine homogene Funktionsklasse wie die Modalpartikeln verfügen, die von dieser Klasse ausgeübten Funktionen mittels bestimmter Intonationsmuster ausgedrückt werden können (vgl. für das Englische v.a. Schubiger 1965, 1980; Bublitz 1978; Esser 1984). Auf die enge ‘organische Verbindung’ der Modalpartikeln mit der Intonation als Signal subjektiv-modaler Bedeutung hatte Krivonosov bereits sehr früh hingewiesen. Anhand vergleichender Untersuchungen konnte er belegen, daß einige Modalpartikeln eine Entlastungsfunktion für die Intonation ausüben (Krivonosov 1977:262). Später konnte gezeigt werden, daß es einen Zusammenhang zwischen dieser Partikelklasse und verschiedenen Intonationsmustern insofern gibt, als diese Muster z.T. durch Modalpartikeln ersetzt werden können, was auf eine funktionale Äquivalenz dieser beiden Ausdrucksmittel hindeutet (vgl. Franck 1980). Was die bewußte Wahrnehmung des eigenen Sprachgebrauchs betrifft, hat Franck die Beobachtung gemacht, daß sich Sprecher unmittelbar nach der Äußerung eines modalpartikelhaltigen Satzes nicht mehr an die von ihnen verwendete Partikel erinnern können oder diese nach Aufforderung, die Äußerung zu wiederholen, entweder weglassen oder durch andere Ausdrücke ersetzen (vgl. Franck 1980:33).

Ein weiteres Argument für den unbewußten Gebrauch der hier betrachteten Ausdrucksmittel ist in der erstaunlichen Diskrepanz zu sehen, die zwischen der Häufigkeit der Verwendung bestimmter Partikeln, der Wahrnehmung ihres Gebrauchs und dessen Bewertung durch Muttersprachler besteht. So hat Watts festgestellt, daß bei gleichzeitiger häufiger Verwendung der englischen Diskurspartikel *well* durch Muttersprachler dieser Sprachgebrauch von demselben Sprecher dennoch als sehr negativ eingeschätzt wird (vgl. Watts 1989:224). Auch Stubbe & Holmes haben Evidenz dafür, daß Muttersprachler die Verwendung pragmatischer Markierungen sehr negativ beurteilen, nämlich als „irritating and unnecessary fillers at best, markers of imprecise, uncertain or uneducated ‘lower class’ speech at worst“ (Stubbe & Holmes 1995:63). So können allzu häufige Verwendungen bestimmter Partikeln oder Formeln sogar dazu führen, daß der jeweilige Sprecher

als „dysfluent“ eingestuft wird (vgl. im Hinblick auf den Ausdruck *you know* Schourup 1983:68).²⁰

In einer Untersuchung zur Verwendung von Diskursmarkierungen bei bilingualen Sprechern (deutsch-englisch) hat Salmons festgestellt, daß es dabei überdurchschnittlich häufig zum *code-switching* kommt (vgl. Salmons 1990:453). Dies könnte eventuell auf einen hohen Unbewußtheitsgrad bei der Verwendung solcher Diskurspartikeln hindeuten und implizieren, daß sie nicht notwendigerweise zwecks Steuerung der Rezeption und damit des Verhaltens des Adressaten verwendet werden, sondern stärker dem expressiven, also dem sprecherorientierten Aspekt der Äußerung dienen.

In der Literatur wird des weiteren auf den engen Zusammenhang von sprachlicher und gestischer Pragmatik hingewiesen. So besteht eine Kookkurrenz zwischen der Verwendung von Diskursmarkierungen und gestischem Verhalten, das die interaktionelle Orientierung des Sprechers spezifiziert und gleichzeitig zu einer Erleichterung der Interpretation auf Seiten des Adressaten führt (vgl. z.B. Goodwin 1981; Contento & Stame 1992). Im allgemeinen geht man in der klinischen Psychologie davon aus, daß die verbalen und die non-verbalen Kanäle getrennt voneinander operieren. Mit seiner Annahme, daß verbales und gestisches Verhalten zur selben psychologischen Struktur gehören, hat der Psycholinguist McNeill (1985) eine heftige und kontroverse Debatte ausgelöst. McNeill beruft sich bei seinen Annahmen auf Fälle, in denen bei Sprachverlust auch einige mit bestimmten diskursrelevanten Äußerungen assoziierte Gesten verloren gingen. In Anlehnung daran fassen Contento & Stame (1992) das Verhältnis von Gestik und Sprache – insbesondere von Gestik und Diskursmarkierungen – folgendermaßen zusammen: „gesture production always accompanies speech production and provides data about the intrinsic values of the linguistic production; gestures and speech have parallel semantic and pragmatic functions; gestures synchronize with speech; gestures share the same stage of development; while gestures would seem

²⁰ Die Verurteilung der typischen Ausdrucksmittel gesprochener Sprache in der Stilistik und der normativen Literatur hat Tradition. Während es für die deutschen Modalpartikeln das berühmt-berüchtigte Bonmot von den „Läusen im Pelz der deutschen Sprache“ gibt (Reiners 1951:340), lassen sich ganz ähnlich negativ besetzte Einschätzungen auch für die Diskursmarkierungen im Englischen finden. Schourup zitiert eine Reihe von Arbeiten, in denen im Zusammenhang mit *discourse particles* von „verbal garbage“, „anemic phrases“ oder ganz allgemein vom „death of English“ die Rede ist (vgl. Schourup 1983:68).

to be a way of compensating for the linguistic losses, in fact a parallel loss of gesture ability is found in aphasic patients“ (Contento & Stame 1992:80). Daraus folgt, daß sprachliches Verhalten und Gestik nicht getrennt betrachtet werden können, sondern als integrierte Einheit sowohl in der Sprachproduktion als auch der -rezeption gesehen werden müssen.

3.3.2.1.2 Zum Perzeptionsaspekt

In einer Studie zum Verhalten von Transkribenten haben Lindsay & O’Connell (1995) festgestellt, daß diese während des Transkriptionsprozesses eine Reihe von auffälligen ‘Modifikationen’ an den zu verschriftlichenden Hörtexten vornehmen. Dabei bestehen offensichtlich nur geringe quantitative Unterschiede im Hinblick darauf, ob die Transkription mit der „on-line“-Methode (i.e. komplettes Abhören einer Aufnahme so oft wie erforderlich) oder mit der „off-line“-Methode (i.e. unbegrenzte Wiedergabe kleinerer Textabschnitte) durchgeführt wird. Ihre Beobachtungen fassen die Autoren folgendermaßen zusammen: „None produced verbatim transcription, but all preserved semantic content quite well. Still, deletions were numerous, particularly of discourse markers and hesitation phenomena, both of which characterize spoken, not written discourse“ (Lindsay & O’Connell 1995:10). In einer zuvor durchgeführten Pilotstudie, stellte Lindsay (1988) fest, daß unter den am häufigsten getilgten Wortarten solche Adverbien und Konjunktionen zu finden sind, deren Funktionen die der Intensivierung, der Verzögerung und der Zeitgewinnung für die Äußerungsformulierung bei gleichzeitigem Wunsch nach Beibehaltung des Rederechts sind. Die Konjunktion *and*, die in der gesprochenen englischen Sprache häufig als Verzögerungsmittel verwendet wird, wurde von den Transkribenten ebenso weggelassen wie die komplexen Ausdrücke *I think* und *you know* und eine Reihe weiterer Ausdrücke „serving as discourse markers, but superfluous to a written version“ (Lindsay & O’Connell 1995:104).

Welches sind nun die Gründe für solche Tilgungen? Zunächst einmal ist es möglich, daß das normative Sprachbewußtsein der Probanden sie bestimmte Ausdrucksmittel der gesprochenen Sprache ignorieren läßt, wenn sie diese verschriftlichen sollen. Das Weglassen insbesondere der Diskursmarkierungen und anderer ‘Performanzphänomene’ wie z.B. gefüllte Pausen könnte darauf hindeuten, daß sich Adressaten einer Äußerung auf das inhaltliche Endresultat einer Äußerung konzentrieren und daher diese Ausdrücke herausfiltern oder ignorieren (vgl. dazu

auch Seliger 1980:34). Dies könnte implizieren, daß die Verwendung solcher sprachlichen Ausdrucksmittel letztlich für den Sprecher eine wichtigere Rolle spielt als für den Adressaten. Es könnte aber auch bedeuten, daß sie auf einer Ebene wirken, auf der sie ein Hörer nicht bewußt wahrnimmt, sie aber dennoch im Sinne des Sprechers 'interpretiert'.

Aus all den zuvor beschriebenen Beobachtungen kann der Schluß gezogen werden, daß Partikeln, Diskursmarkierungen, Suprasegmentalia und Nonverbalia funktionale Ähnlichkeiten aufweisen und auf einem vergleichbaren Niveau hinsichtlich ihres Bewußtheitsgrades sowohl hinsichtlich der Produktion als auch der Perzeption liegen, was auf eine funktionale Assoziation dieser Ausdrucksmittel hindeuten könnte, deren Gemeinsamkeit darin besteht, daß es sich um hochautomatisierte Einheiten handelt, die dem Bewußtsein nur bedingt zugänglich sind.

3.3.3 Zur Wirkung partikelloser Sprache auf muttersprachliche Sprecher

Die Effekte, die die Nicht-Verwendung der hier zur Diskussion stehenden Redemittel auf muttersprachliche Sprecher haben, sind in der Literatur verschiedentlich beschrieben worden. Es sollen exemplarisch einige Beschreibungen angeführt werden, auf dem Hintergrund derer die Relevanz der Beherrschung dieser Ausdrucksmittel im Hinblick auf die Reduzierung möglicher interkultureller Verstehensschwierigkeiten deutlich wird. Allerdings ist es eben gerade aufgrund der syntaktischen oder grammatischen Fakultativität dieser Ausdrucksmittel problematisch, überhaupt zu bestimmen, an welcher Stelle einer Äußerung welche Partikel fehlt. In bezug auf zu analysierende Daten kann man lediglich feststellen, daß bestimmte Partikeln oder Partikelklassen verwendet oder eben nicht verwendet werden. Und wenn sie gebraucht werden, kann man lediglich etwas darüber sagen, ob dies in einer angemessenen Weise der Fall ist. D.h. es handelt sich nicht so sehr um eine Frage der *Korrektheit*, sondern vielmehr um eine Frage der *Angemessenheit*, und die ist aufgrund der mit ihr verbundenen Subjektivität nur schwer operationalisierbar, zumal auch Muttersprachler bestimmte Präferenzen bzw. Dis-Präferenzen hinsichtlich des Partikelgebrauchs zeigen. Eine der ältesten Charakterisierungen nicht-partikelhaltigen Sprachgebrauchs stammt von Weydt und wurde mit Bezug auf Modalpartikeln und Satzadverbien – von ihm als Modalwörter bezeichnet – formuliert: „ohne Partikel wirkt er [der Satz] abgehackt, barsch, unfreundlich, seine Aussage apodiktisch, schroff, kraß, unverbindlich“

(Weydt 1969:20). Mögliche negative Reaktionen auf Seiten von Muttersprachlern hinsichtlich der Auslassung der Diskurspartikel *well* beschreibt Svartvik folgendermaßen: „the likely reaction will be that he is dogmatic, impolite, awkward to talk to etc., but a native speaker cannot pinpoint an ‘error’. Yet inappropriate use of particles like *well* may have more unfortunate consequences for communication success than elementary grammatical errors“ (Svartvik 1979:171f). Keller & Taba-Warner machten die Beobachtung, daß „a great many excellent students of English distinguish themselves from native speakers by their conspicuous failure to use gambits [...] their speech somehow sounds abrupt and even impolite to our ears. Sentences come out as bold overstatements, or opinions lack refinement or qualification“ (Keller & Taba-Warner 1977:2). Die möglichen Auswirkungen des Nichtvorhandenseins von *gambits* beschreibt House folgendermaßen: „the entire discussion thus lacks ‘naturalness’“ und weiter „the learner utterances appear to be ‘meagre and staccato’“ (House 1986:50f). So kann man mit Wierzbicka die Nicht-Beherrschung von Partikeln durch Nicht-Muttersprachler wie folgt zusammenfassen: „If learners of a language failed to master the meaning of its particles, their communicative competence would be drastically impaired“ (Wierzbicka 1991:341).

4 Kommunikative Performanz

4.1 Aspekte der lernersprachlichen kommunikativen Performanz

4.1.1 Kognitive Aspekte: Strategien

Strategien sind neben Prozessen anerkannte konstitutive Elemente einer jeden Spracherwerbtheorie. Eine terminologische Schwierigkeit stellt hier die häufig nicht hinreichend trennscharfe Unterscheidung in Strategie vs. Prozeß dar. Sie werden teilweise synonym verwendet, manchmal werden Strategien aber auch als Teilmengen von Prozessen betrachtet (vgl. zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung z.B. Knapp-Potthoff & Knapp 1982:135ff). Seitdem Lerner als aktive und kreative Manager ihres eigenen Spracherwerbs gesehen werden – also spätestens seit der Wende vom Behaviorismus zum Kognitivismus –, interessiert man sich in der Forschung auch für die von ihnen verwendeten Strategien.

Die erfolgreiche Anwendung von Strategien ist normalerweise nicht sichtbar, sonst wäre sie ja nicht erfolgreich. Daher ist – ähnlich wie in der Versprecherforschung – die beste Methode, um der Beschaffenheit und der Funktion von Strategien auf den Grund zu gehen, die Betrachtung und Analyse von „abweichenden“ Äußerungen. Die Beschäftigung mit Lernerstrategien hat zum Ziel, zunächst einmal die Schwierigkeiten zu beschreiben, denen sich ein Lerner im Laufe seiner Sprachproduktion ausgesetzt sieht, und dann die von ihm zum Zweck der Bewältigung dieses Problems verwendeten Strategien zu beschreiben.

Kellermans Definition zufolge ist die Verwendung von Strategien ein „well-organized approach to a problem“ (Kellerman 1977:93). Voraussetzung für die Entwicklung und Anwendung von Strategien sind demnach eine gewisse Problemorientiertheit und ein darüber vorhandenes Bewußtsein. Auch Faerch & Kasper definieren Strategie als einen „potentially conscious plan for solving what to the individual presents itself as a problem in reaching a particular goal“ (Faerch & Kasper 1980:60). Hierbei handelt es eher um eine psycholinguistische Definition. Sie bezieht sich auf die Probleme, mit denen sich ein Lerner im Prozeß des Verstehens und Produzierens fremdsprachlicher Äußerungen konfrontiert sieht. Im Unterschied zu interaktiven Definitionen ist Kooperativität hier kein konstitutives Merkmal, was nicht bedeutet, daß Lernende sich bei der Verwendung einer Strategie nicht kooperativ verhalten können, beispielsweise indem sie ihre Interaktionspartner um Hilfe bei der Dekodierung oder Enkodierung einer

Äußerung bitten. Allerdings geht es vornehmlich um den Lernenden als problem-lösendes Individuum und nicht um die Interaktion als solche. Strategien werden hier gesehen als Formen der kognitiven Verarbeitung von Sprechern, die anhand beobachtbarer Daten erschließbar sind.

4.1.1.1 Lernstrategien vs. Kommunikationsstrategien

In der Literatur wird spätestens seit Selinker (1972) zwischen Lernstrategien auf der einen und Kommunikationsstrategien auf der anderen unterschieden. Ob – und wenn ja, welche – Unterscheidung man zwischen diesen beiden Strategientypen macht, hängt nicht zuletzt von der jeweils angenommenen Definition von Lernen bzw. Erwerb ab. Wenn man davon ausgeht, daß Spracherwerb nicht nur die Bewältigung von fremdsprachlichen Situationen ermöglicht, sondern sie gleichsam konstituiert, dann macht die o.g. genannte Unterscheidung nur wenig Sinn. So bestreitet Tarone (1983), daß eine Unterscheidung in diese zwei Strategientypen überhaupt vorgenommen werden kann, da es nur schwer möglich sei zu bestimmen, welche Absicht ein Lerner mit einer sprachlichen Äußerung verfolgt (i.e. lernen oder kommunizieren oder beides?). Des weiteren sei es ebenso möglich, etwas zu lernen, obschon ursprünglich lediglich die Absicht zur Kommunikation bestand.

Eine differenzierte, gut nachvollziehbare und mittlerweile etablierte Unterscheidung wurde von Knapp-Potthoff & Knapp formuliert. Sie lautet: „Kognitive Operationen, die vom Lerner zielgerichtet angewendet werden, um Elemente und Regelmäßigkeiten der Zweitsprache zu erkennen, um die Richtigkeit und Angemessenheit seiner Erkenntnisse zu überprüfen und um sich diese Erkenntnisse für die weitere Verwendung verfügbar zu machen, nennen wir Lernstrategien. *Lernstrategien* sind auf langfristige Ziele gerichtet, die die Vervollständigung sowie die Erhöhung der Sicherheit und Auffindbarkeit lernersprachlicher Wissensbestände betreffen. Lernstrategien sind damit an eine Motivation des Lerners zum Weiterlernen gebunden. Mit *Kommunikationsstrategien* bezeichnen wir dagegen solche kognitiven Operationen, die ein Lerner kurzfristig zielgerichtet zum Auflösen einer als problematisch wahrgenommenen Diskrepanz zwischen aktuell bestehenden kommunikativen Anforderungen und seinen derzeitigen lernersprachlichen Möglichkeiten anwendet“ (Knapp-Potthoff & Knapp 1982:134).

Ganz ähnlich, wenn auch weniger differenziert, lautet die von Faerch & Kasper vorgeschlagene Unterscheidung: „Communication strategies are procedures

which enable learners to solve problems they encounter when using FL for communicative purposes, in interactive and non-interactive situations, and in producing or comprehending oral or written discourse. Learning strategies, in the other hand, are designed to solve problems in expanding FL knowledge, and in increasing its accessibility“ (Faerch & Kasper 1986:180).

Kommunikationsstrategien sind ein relativ prominentes und gut erforschtes Gebiet der Interlanguage-Forschung. Sie sind vor allem deshalb interessant, weil es sich bei ihnen um Phänomene handelt, „[which are] directly concerned with production, and thus potentially with its effects on learning“ (Crookes 1991:121).

Wenn man die Forschungsarbeiten über die Kommunikationsstrategien näher betrachtet, so stellt man fest, daß die Verwendung dieses Strategientyps mehrheitlich negativ konnotiert ist (vgl. z.B. Ellis 1985b). Es ist in der Literatur nicht unüblich, die Anwendung von Kommunikationsstrategien auf Schwierigkeiten zurückzuführen, die Lernende während der Enkodierung ihrer beabsichtigten Äußerung haben. So findet sich beispielsweise bei Albrechtsen et al. die Feststellung, daß „whenever learners resort to using a communication strategy, they are experiencing a problem in encoding their intended message by means of the IL system they have at their disposal“ (Albrechtsen et al. 1980:392). Gleichzeitig wird eine geringe Verwendung von solchen Strategien darauf zurückgeführt, daß die Lernenden entweder weniger Schwierigkeiten bei der Enkodierung haben oder daß sie diese bewußt ignorieren. Auch Aussagen wie „a lack of communication strategies implies a high degree of correctness“ (Albrechtsen et al. 1980:393) deuten auf eher negative Einschätzungen hin, die mit diesem Strategientyp verbunden sind. Einerseits formuliert Raupach einige kritische Anmerkungen zu den im allgemeinen eher negativen Definitionen von Kommunikationsstrategien (vgl. Raupach 1983:199f). Andererseits stellt er die Behauptung auf, daß Kommunikationsstrategien häufig zu nicht-muttersprachenähnlichen Performanzen oder zu einer Änderung des ursprünglichen kommunikativen Ziels führen. Meiner Ansicht nach ist es jedoch nicht die Strategie, die dazu führt, sondern das zugrundeliegende Problem: die Strategie wird eingesetzt, um das Problem zu lösen.

4.1.1.2 Interaktive Definition

Koexistent mit der psycholinguistischen Sichtweise von Kommunikationsstrategien ist eine interaktive, wie sie z.B. von Tarone (1983) vertreten wird. Für sie beziehen sich Kommunikationsstrategien auf einen „mutual attempt of two inter-

locutors to agree on a meaning in situations, where requisite meaning structures do not seem to be shared“ (Tarone 1983:212). Es handelt sich also um kooperative Strategien, die durch ihren Aushandlungscharakter gekennzeichnet sind, und es geht um die von den Interaktanten gemeinsam vorgenommene Bewältigung eines Kommunikationsproblems. Kommunikationsstrategien können somit als eine Funktion der Beziehung zwischen Interaktanten beschrieben werden. So kann ein Lerner beispielsweise in direkter oder indirekter Weise an die Hilfe seines muttersprachlichen Interaktanten appellieren. Ob dieses Verhalten letztlich auch als Appell fungiert, hängt von verschiedenen Faktoren wie beispielsweise der Reaktion des Interaktanten ab (vgl. auch Raupach 1983:203). Voraussetzung für eine angemessene Beschreibung und Analyse dieses Vorgangs ist es natürlich, daß sich sowohl das Problem als auch dessen Lösungsversuch an der sprachlichen Oberfläche – also in der Performanz – manifestiert.

So liegt der entscheidende Unterschied zwischen der interaktionalen und der psycholinguistischen Definition darin, daß „communication strategies can be directly identified in performance data according to the interactional definition, whereas this is not always the case with strategies defined on the basis of the psycholinguistic definition. In the latter case, the analyst is forced to rely on indirect evidence to a very large extent“ (Tarone 1983:212f).

In der umfangreichen Forschungsliteratur zu den Lernstrategien geht man davon aus, daß der Erfolg von Lernern in Zusammenhang steht zu den von ihnen verwendeten kognitiven und metakognitiven Verhaltensweisen. Es werden lediglich diejenigen Strategien als potentiell lernfördernd betrachtet, mittels derer ein Sprecher seine ursprüngliche Absicht nicht aufgibt, sobald sich ein Problem stellt, sondern versucht, dieses Problem konstruktiv zu lösen und damit seine ursprüngliche kommunikative Intention aufrechterhält. Die Wahl der jeweiligen Strategie hängt u.a. auch von der Natur des zugrundeliegenden Problems ab.

Was die sich hier stellenden methodologischen Schwierigkeiten bezüglich der Identifikation des Problems betrifft, so läßt sich auch hier nur konstatieren, daß sich Planungsprozesse – sowohl konzeptueller wie auch strategischer Natur – dem direkten Zugriff entziehen, so daß man als Forscher auf die Indikatoren angewiesen ist, die die Problemlösungsversuche des Lerners anzeigen. Es ist dabei offensichtlich, daß nur ein kleiner Teil der Entscheidungsprozesse vom Lerner „veröffentlicht“ werden. Insbesondere dadurch, daß Lerner ihren Strategiengebrauch zu kaschieren suchen, ergibt sich die Schwierigkeit, diese zu identifizie-

ren. D.h., als beobachtender Forscher hat man genauso viele Informationen zur Verfügung wie ein Interaktant, der ebenfalls nur zu den Performanzdaten Zugang hat.²¹

4.1.2 Sozialpsychologische Aspekte: Face

Das von Goffman (1967) eingeführte Konzept *face* ist eine sozialpsychologische, identitätsbezogene Kategorie, wonach jeder Sprecher „Gesichtsbedürfnisse“ hat.²² In seiner Weiterentwicklung verwenden Brown & Levinson (1978, 1987) den Begriff im Zusammenhang mit ihren Überlegungen zum Konzept der Höflichkeit als einer Universalie menschlichen Verhaltens. Es gibt einerseits das *positive face*, das sie definieren als: „The want of every member that his wants be desirable to at least some others“ (Brown & Levinson 1987:62). Entsprechend verlangt die damit verknüpfte Höflichkeitsregel, die Gesichtsbedürfnisse des Anderen zu wahren. Andererseits gibt es das *negative face*, nämlich: „The want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others“ (Brown & Levinson 1987:62). Auch hier gibt es eine entsprechende Höflichkeitsregel, und zwar das Gesicht des Anderen nicht zu bedrohen und gleichzeitig das eigene zu schützen. Diese Höflichkeitsstrategien werden zum Management des Interaktionspartners verwendet (vgl. Johnstone 1992). Während positive Höflichkeitsstrategien darauf abzielen, Annäherung und Solidarität zwischen den Interaktanten herzustellen, dienen die negativen Strategien der Schaffung von Distanz. *Face* ist etwas, das ein Sprecher in einer Interaktion emotional investiert und was er in ihrem Verlauf entweder verlieren, wahren oder sogar verbessern kann (vgl. Brown & Levinson 1978:66). In diesem Zusammenhang spielen Höflichkeitskonventionen, soziale Normen und deren oberflächensprachlichen Realisierungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle (vgl. auch Laver 1981). Das eigene und das fremde Gesicht zu wahren, also die Höflichkeitsnorm einzuhalten, dient der Anerkennung der sozialen Identität des Interaktionspartners. Eine Verletzung dieser Norm

²¹ Wenn hier von Strategienegebrauch die Rede ist, so bezieht sich dies in der vorliegenden Arbeit in erster Linie auf den Produktionsaspekt. Dies soll aber keineswegs bedeuten, daß es nicht auch strategische Perzeption gäbe (vgl. dazu auch das von Kotthoff (1991:387) als „strategisches Hören“ beschriebene Sprachverhalten).

²² Koexistent mit *face* ist der Begriff *image*, mit dem jedoch eher negative Konnotationen verbunden sind und den ich deshalb hier nicht verwenden möchte (vgl. dazu auch Fetzer 1994:136 oder Werlen 1984).

kann zu Beziehungsstörungen führen, so daß die angemessene Verwendung Gesichtswahrender sprachlicher Ausdrucksmittel als wichtige Strategien zwecks Aushandlung und Kontrolle der sozialen Identität und der sozialen Beziehungen zwischen den Interaktanten gesehen werden können (vgl. Laver 1981:304, insbesondere seine Ausführungen zur Rolle der *gambits* in diesem Zusammenhang).

Einschränkend muß hier gesagt werden, daß *face* eine höchst individuelle und damit relative Kategorie ist, und daß Gesichtsbedrohungen – sowohl eigene wie auch fremde – intersubjektiv unterschiedlich wahrgenommen und dementsprechend unterschiedlich behandelt werden. So lehnen denn auch Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (1995) das sozialpsychologisch orientierte, an der sprachlichen Oberfläche ihren Analysen zufolge nicht beobachtbare Konzept als zu individualistisch ab und schlagen statt dessen vor, von einem „Konzept der auszuhandelnden Gesprächsrollen“ auszugehen. Die Forschergruppe konnte anhand eigener empirischer Untersuchungen im Zusammenhang mit ‘exolingualer’ Kommunikation nicht bestätigen, „daß die ungleichen linguistischen Kompetenzen der Interaktanten eine asymmetrische Rollenkonstellation prädeterniniere“ (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:104) Ebensowenig können sie die Einstellung teilen, verschiedene Kommunikationserleichterungen von Seiten des Muttersprachlers als eine a priori angenommene Ungleichheit kompensierende Tätigkeiten zu sehen. So finden sie „weder vorsorgliche Imagearbeit zur Kompensation der angeblich latent vorhandenen Asymmetrie, noch Reparaturaktivitäten im Zusammenhang mit massiven kompetenzbedingten Kommunikationsproblemen“ (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:104). Bei all diesen Ausführungen gilt zu berücksichtigen, daß es sich hierbei um eine ethnomethodologische Herangehensweise an die Analyse von Interaktion handelt, die eine Berücksichtigung kontextueller Gegebenheiten ohnehin bewußt ausklammert, sofern sich diese nicht in der Interaktion selbst widerspiegeln.

Ich gehe jedoch davon aus, daß es insbesondere in fremdsprachenunterrichtlichen Interaktionssituationen eine Reihe von asymmetrischen Aspekten gibt, die als konstitutive Merkmale – und zwar sowohl auf der rein sprachlichen wie auch auf der sozialen Ebene – gewertet werden können, und deren Vorhandensein die Einbeziehung des *face*-Konzepts erforderlich macht. Ich nehme mit Östman (1981) an, daß die zwischenmenschliche Kommunikation und Kooperation wesentlich von zwei Aspekten bestimmt wird, nämlich von der Gesichtswahrung einerseits und der Höflichkeit andererseits. In der interaktiven Praxis wirkt sich das so aus,

das so aus, daß Sprecher das richtige Maß finden müssen, sowohl ihre eigenen Bedürfnisse auszudrücken als auch gleichzeitig die Bedürfnisse ihres Gesprächspartners zu berücksichtigen. Dementsprechend müssen sie ihren Sprachgebrauch ausrichten. Der gesichtswahrende Aspekt ist charakterisiert von dem egozentrischen, direkten und möglichst effizienten Ausdruck der genannten Bedürfnisse. Der Höflichkeitsaspekt wirkt dem entgegen, indem er dafür sorgt, diese potentielle Egozentrität nicht allzu offensiv in der sprachlichen Äußerung zutage treten zu lassen (vgl. Östman 1981:4). So betrachtet ließe sich der gesichtswahrende Aspekt der interpersonalen Kommunikation auf die Perspektive des Sprechers beziehen und der Höflichkeitsaspekt auf die Perspektive des Adressaten, so daß man hier eine Unterscheidung nach Partizipantenperspektive vornehmen könnte. Hinsichtlich seiner Rolle im Fremdsprachenunterricht ist das Konzept *face* zwar immer wieder angesprochen, bisher jedoch noch nicht in ausreichender Weise behandelt worden. Einerseits wird davon ausgegangen, daß gerade im lehrerzentrierten Fremdsprachenunterricht weniger Notwendigkeit zu *face work* besteht (vgl. Kramsch 1985:175). Andererseits gilt, daß jede Frage und jede Aufforderung potentiell gesichtsbedrohend seien. Da ein großer Teil der interaktiven Sprechhandlungen im Fremdsprachenunterricht aus Fragen und Aufforderungen besteht, sind die Lernenden einem hohen Gesichtsbedrohungspotential ausgesetzt. Nicht zuletzt deshalb ist es für sie wichtig, über interaktive Mittel zu verfügen, mittels derer sie solche Situationen kommunikativ bewältigen können. Unterricht ist ein soziales Ereignis, in das individuelle Erwartungen eingehen und aus dem gemeinsame Erwartungen resultieren. Das *face*-Konzept stellt eine Möglichkeit bereit, das Verhalten vieler L2-Sprecher im Unterricht erklären: „The concept of face-saving seems a powerful tool in explaining why the learners tend to seek the passive role in the conversations – and why the native speakers so willingly take over the responsibility for the proceedings“ (Holmen (1985):78). Das Bedürfnis, das Lerner nach Gesichtswahrung haben, wird auch erkennbar in einer Präferenz für Selbstkorrektur und in der Reduktion der Bereitschaft, Reparaturen durch andere zu initiieren, beispielsweise durch selbstinitiierte Appelle an Hilfestellungen von Seiten des Muttersprachlers bzw. des zielsprachenkompetenten Interaktionspartners. Selbstkorrekturen und Selbstvervollständigungen sind klare Möglichkeiten, das Gesicht zu bewahren. Für Faerch & Kasper stellt sich das Verhältnis von Selbstkorrekturen auf der einen Seite zu verzögerten Sprachproduktionen auf der anderen hinsichtlich einer möglichen Ge-

sichtsbedrohung wie folgt dar: „post-execution plan shifts have clear social implications in that they affect the speaker’s ‘face’“ während die Umplanungen vor der eigentlichen Äußerung „only affect the speaker’s face to the extent that they are accompanied by overt indicators of a trouble source“ (Faerch & Kasper 1983:13). Die beiden Autoren machen eine gut nachvollziehbare Unterscheidung nach der sprachlichen Ebene, derzufolge Fehlleistungen auf der pragmatischen Ebene eine größere Gesichtsbedrohung zukommt als Fehlern im grammatischen oder lexikalischen Bereich: „We [...] believe that pragmatic flaws are potentially more threatening for the learner’s face as a communicator in general, independently of whether he communicates by means of his native or a foreign language, than are grammatical, lexical, and propositional flaws“ (Faerch & Kasper 1982:98).²³ In den meisten fremdsprachenunterrichtlichen MS-NMS-Interaktionen kommt es stellenweise zu einer Potenzierung dieser Problematik und zwar insofern als der korrekte Sprachgebrauch im Fokus steht und die Lernenden ‘verpflichtet’ sind, nicht nur auf den Inhalt, sondern vor allem auch auf die sprachliche Form zu achten.

Die stärkeren Gesichtsbedürfnisse auch fortgeschrittener Lerner können gerade auch mit ihren guten sprachlichen Fähigkeiten und den damit verbundenen erhöhten kommunikativen Intentionen erklärt werden, und zwar weil: „because of their less clearly marked foreigner roles their need for face-saving is greater than is the case with less advanced learners“ (Faerch & Kasper 1983:235). Gerade durch unerwartet auftretende Produktionsschwierigkeiten entstehende ‘Leerstellen’ können zu einer Gesichtsbedrohung werden, die entsprechend schnell kompensiert werden muß.

Rein ethnomethodologisch betrachtet wird etwas zu einem gesichtsbedrohenden oder gesichtswahrenden Akt erst durch die Interpretation und Reaktion des adressierten Interaktionspartners. Ich gehe allerdings davon aus, daß selbst lediglich antizipierte potentielle Erwartungen dazu führen können, prophylaktisch gesichtswahrende Mittel zu verwenden.

Zwecks Herstellung sozialer Interaktion benötigen die Interaktanten Kompetenzen nicht nur im Hinblick auf den Gegenstand, sondern auch im Hinblick auf Verstehens- und Produktionsvorgänge. All diese in die Interaktion eingehenden

²³ Ähnlich ist es auch in rein muttersprachlichen Interaktionssituationen weitaus gesichtsbedrohender, etwas Inhaltliches nicht vermitteln zu können, als ungrammatische Äußerungen zu produzieren (vgl. Chafe 1979:170).

und sie gleichsam konstituierenden Kompetenzen nennen Dausendschön et al. das *positive konversationelle Image* (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:108). Damit sind diejenigen Bereiche gemeint, für die die einzelnen Partizipanten in der Interaktion Verantwortung übernehmen können. Gesichtsbedrohung liegt nach Meinung der Autoren dann vor, wenn Kompetenzausübungen negativ sanktioniert, in Frage gestellt oder lächerlich gemacht werden. D.h. Bedrohungen entstehen im Falle von Unterbrechungen und Störungen bei der Ausübung der Rolle, wenn es also zu einer einseitig vorgenommenen Umstrukturierung der Rollenverteilung kommt. Die Definition des *negativen konversationellen Images* bezieht das Territorium der Interaktanten und das damit verbundene Recht auf Realisierung ihnen zukommenden Aktivitäten mit ein. Dazu gehört die Bereitstellung von genügend Zeit und Hilfestellung, sowie die Einhaltung von Sprecherwechselregeln und die Präferenz für Nicht-Unterbrechung.

Sprachlich wird das Phänomen der Gesichtswahrung bzw. das Bedürfnis danach auch implizit mittels pragmatischer Signale ausgedrückt, die auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen liegen können. Sämtliche pragmatischen Ausdrucksmittel können als sprachliche Pendant dieser Aspekte menschlichen Verhaltens gewertet werden.²⁴ Es gibt eine Reihe von gesprächstaktischen oder stilistischen Phänomenen, die sich aus dem Prinzip der Höflichkeit ergeben. Beispiele für gesichtswahrende Äußerungen wären pragmatische Partikeln, Verzögerungssignale oder auch Syntagmen wie „ich denke“ oder „ich schätze“, weil sie die Äußerung, auf die sie sich beziehen, in einer Weise qualifizieren, die den Grad der Sicherheit einschränkt, und somit etwas von der Stärke der Assertivität und damit auch von der Verantwortlichkeit nehmen und damit dem Adressaten die Gelegenheit zum Einspruch zu ermöglichen. Gegenseitige Gesichtsarbeit, die beispielsweise in der Vermeidung von Selbst- und Partnerverletzungen besteht, hat einen stabilisierenden Effekt auf die interpersonale Beziehung und damit auf die Aufrechterhaltung der Kommunikation (vgl. z.B. Contento & Stame 1992:78f).

Faerch & Kasper weisen darauf hin, daß es in MS-NMS-Interaktionen von Seiten des Muttersprachlers ungewollt zu Gesichtsbedrohungen kommen kann und zwar dann, wenn er von sprachlichen Schwierigkeiten des Nichtmuttersprachlers ver-

²⁴ Neben den hier im Zentrum des Interesses stehenden Partikelklassen und formelhaften Ausdrücken hält Östman außerdem die folgenden Mittel für relevant: Variationen hinsichtlich Tempus, Aspekt, Modalität, Satztypen, Intonation und andere prosodische Phänomene, Wortstellung, Variationen hinsichtlich syntaktischer Konstruktionen, Demonstrativpronomina und Interjektionen.

sucht zu helfen, was im ungünstigsten Fall dazu führen kann, daß sich dieser in einer Weise behandelt fühlt, die sein Gesicht bedroht (vgl. Faerch & Kasper 1983:229). Eine mögliche Folge ist, daß dem Prinzip der Gesichtswahrung gegenüber dem der Kooperation Priorität eingeräumt wird. Wenn allerdings eine klare „Lehr-Lern-Vereinbarung“ zwischen den Interaktanten besteht – wovon im Hinblick auf institutionalisierten Fremdsprachenunterricht in der Regel ausgegangen werden kann – wird die potentielle Gesichtsbedrohung zwar nicht annulliert, zumindest jedoch reduziert. Wichtig ist die Fähigkeit, gesichtsbedrohende Akte wie z.B. Auffordern, Beschweren, Einwenden oder Ablehnen entsprechend markieren zu können und auf diese Weise, den Grad der ‘Bedrohung’ weitestgehend zu minimieren. Eine Möglichkeit der Vermeidung von Konfrontation ist Indirektheit. Je indirekter eine Äußerung formuliert wird, desto weniger gesichtsbedrohend ist sie i.a. für den adressierten Interaktionspartner. Allerdings kann Indirektheit zu einer verzögerten Sprachproduktion und damit zu Pausen führen, die wiederum für den Sprecher gesichtsbedrohend werden können. Es gilt daher, das richtige Mittelmaß zu finden zwischen der Wahrung des eigenen und des fremden Gesichts.

Das Konzept der Gesichtswahrung ist m.E. als eine zentrale Kategorie in der MS-NMS-Interaktion zu sehen. Insbesondere in der interkulturellen Kommunikation, auf deren Bewältigung L2-Lerner durch den Fremdsprachenunterricht vorbereitet werden sollen, spielt die Wahrung des eigenen und des fremden Gesichts eine wichtige Rolle. Mit Kramsch betrachte ich das Risiko des Gesichtsverlusts als „one of the major concerns of language learners“ (Kramsch 1985:174). Kramsch ist der Auffassung, daß Lernende mit zunehmender Sprachkompetenz und v.a. in weniger stark lehrerzentrierten Unterrichtsphasen verstärkt mit Strategien zur Gesichtswahrung vertraut gemacht werden müssen (vgl. Kramsch 1985:175). Hier stellt sich die Frage, wieso dies erst mit zunehmender Sprachkompetenz und nicht bereits zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts geschehen sollte. Prahbu geht mit seiner Einschätzung hinsichtlich der Relevanz der Gesichtswahrung im übrigen noch einen Schritt weiter, indem er auch die Lehrenden in diese Problematik miteinbezieht: „An important concern for teachers and learners in the classroom [...] is their sense of security and the protection of their self-images“ (Prahbu 1992:229f).

4.2 Kommunikative Performanz aus kognitiv-individueller Perspektive

4.2.1 Terminologische Vorbemerkung

Die Arbeiten zum Thema Sprachproduktion muß man zunächst danach unterscheiden, ob sie als Beitrag zur Sprachpsychologie oder zur Psycholinguistik konzipiert sind. Die Sprachpsychologie ist eine Teildisziplin der Psychologie, die sich mit dem handelnden und erlebenden Menschen befaßt, und dabei sein beobachtbares und in der Regel mittels objektiver Meßverfahren erfaßbares Verhalten beschreibt. Gegenstand der Sprachpsychologie ist neben der Beschreibung, Erklärung und Systematisierung auch die Vorhersage von Verhaltensereignissen, wie sie bei der Erzeugung von mündlichen und schriftlichen Äußerungen auftreten (i.e. der Sprachproduktion), wie man sie im Zusammenhang mit der Verarbeitung verbaler Informationen findet (i.e. Sprachrezeption) und wie sie in interpersonaler verbaler Kommunikation anzutreffen sind. Auf den Punkt gebracht beschreibt Herrmann den Gegenstand der Sprachpsychologie wie folgt: „Das *Thema* der Sprachpsychologie ist – pauschal formuliert – *nicht die Sprache als System*, sondern der *erlebende und handelnde Mensch*“ (Herrmann 1982:3). Dies könnte eine Erklärung dafür sein, daß in der Sprachpsychologie aber auch in der Psycholinguistik viel häufiger von ‘Sprechen’ als von ‘Sprache’ die Rede ist. Monographien, in denen Modellierungen über Sprachproduktion entwickelt und dargestellt werden, heißen dementsprechend „*Speaking*“ (Levelt 1989) oder „*Sprechen und Situation*“ (Herrmann 1982), womit die Autoren deutlich machen, daß es ihnen um die Tätigkeit, den Prozeß, die *parole* und nicht so sehr um das System, das Produkt, die *langue* geht.

4.2.2 Zum Stand der L1-Produktionsforschung

Wenn man sich das Verhältnis der Forschungsarbeiten zur Sprachrezeption einerseits und zur Sprachproduktion andererseits ansieht, so fällt auf, daß dies eindeutig zugunsten der zuerst genannten Ausrichtung ausfällt. Man kann noch heute mit Herrmann (1982) behaupten: „Sprachpsychologie ist weithin Hörer- und nicht Sprecherpsychologie“ (Herrmann 1982:5). Im Vorwort zu seiner umfassenden Arbeit zur muttersprachlichen Sprachproduktion faßt Levelt den Forschungsstand der Psycholinguistik Ende der 80er Jahre noch wie folgt zusammen: „Psy-

cholingistics is the science of human language production, comprehension, and acquisition, but the main body of research and teaching relates primarily to the latter two topics. Language production is the stepchild of psycholinguistics“ (Levelt 1989:xiii). Das soll selbstverständlich nicht heißen, daß es keine Forschungstätigkeit im Bereich der Sprachproduktion gibt. Im Gegenteil: die verschiedensten Disziplinen wie z.B. die Diskursanalyse, die Pragmatik, die Phonetik oder die Spracherwerbsforschung befassen sich mit der Beschreibung und Analyse gesprochener Sprache. Insgesamt betrachtet handelt es sich daher um ein recht heterogenes Forschungsfeld mit einer Vielzahl von methodologischen Herangehensweisen an denselben Gegenstand. Allerdings scheinen sich die einzelnen Disziplinen jedoch gegenseitig zu ignorieren und die Ergebnisse der jeweils anderen nicht wahrnehmen.

Einer der Hauptgründe für die Defizite hinsichtlich der Behandlung der Sprachproduktion im Vergleich zur Sprachrezeption liegt auf der methodologischen Ebene. Das bisher entwickelte experimentelle Design ist in erster Linie für die Erforschung der *Rezeption* konzipiert worden. Die Determinanten bzw. die kognitiven Vorgänge, die bei der *Produktion* eine Rolle spielen, lassen sich hingegen experimentell nur schwer – wenn überhaupt – erforschen, weil sie sich der unmittelbaren wissenschaftlichen Beobachtung entziehen. Sprachliches Planen ist ein mentaler Vorgang. Als solcher ist er der direkten Beobachtung nicht zugänglich. Lediglich über die vom Sprecher ‘veräußerten’ Phänomene ist es möglich, etwas über die in ihm stattfindenden kognitiven Prozesse zu erfahren. Zweitens können die Variablen, die bei der Produktion eine Rolle spielen, von außen nicht kontrolliert werden.

Im Unterschied dazu kann die Rezeption mithilfe von Experimenten v.a. deshalb gut untersucht werden, weil es die Möglichkeit zur Kontrolle des jeweiligen Inputs gibt. So ist es aufgrund der kontrollierten systematischen Variation dieses Inputs leichter möglich, auf bestimmte Verarbeitungsvorgänge der Probanden zu schließen (vgl. dazu die Ausführungen von Suslow 1995).

4.2.3 Allgemeines zu Sprachproduktionsmodellen

Sämtliche Modellierungen von Sprachplanung und -produktion gehen davon aus, daß „all people strive for the ideal delivery, and every deviation points to something that has gone wrong in planning or execution“ (Clark & Clark 1977:261). Viele der Erkenntnisse, die man in verschiedenen Disziplinen über

die Beschaffenheit und Funktionsweise eines bestimmten Phänomens gewonnen hat, beruhen auf 'mißglückten' Manifestationen dieses Phänomens. Das Vorgehen, etwas über den Normalfall herauszufinden, indem man sich fehlgeschlagene Produktionsversuche oder Erkenntnisse aus der Aphasieforschung heranzuziehen, hat Tradition (vgl. dazu auch die Ausführungen von Butterworth 1980).²⁵ Viele wichtige Informationen über Sprachplanung und -produktion hat man aus der Erforschung von Versprechern gewonnen. So war die Fromkin'sche Versprecherforschung lange Zeit die Hauptinformationsquelle für die meisten Sprachproduktionsmodellierungen. Lange Zeit galten Versprecher und Sprechfehler als „*the performance evidence for both the psychological reality of linguistic assumptions and for unobservable planning and execution processes*“ (Fromkin 1973:11ff). Boomer & Laver definieren Versprecher als „*an involuntary deviation in performance from the speaker's current phonological, grammatical or lexical intention*“ (Boomer & Laver 1973:123). Auf der Basis der Klassifikationen der beobachteten Fehlleistungen wurde auf bestimmte Module geschlossen, die bei der Sprachproduktion eine Rolle spielen.

4.2.4 Zu den Grundannahmen verschiedener Sprachproduktionsmodelle

Das Sprachproduktionssystem ist eine Teilkomponente des menschlichen Informationsverarbeitungssystems (vgl. Butterworth 1980; Levelt 1989). Da man davon ausgeht, daß das Sprachproduktionssystem „*ein hierarchisch gegliedertes Gefüge von miteinander verbundenen Teilsystemen*“ (Herrmann & Grabowski 1994:269) ist, sind dementsprechend auch ihre Modellierungen hierarchisch aufgebaut. Einen solchen Aufbau anzunehmen, liegt nahe, weil Sprechen etwas ist, was in der Zeit stattfindet. Phoneme, Morpheme oder Wörter werden nacheinander und nicht gleichzeitig artikuliert. Also erscheint es zunächst intuitiv einleuchtend und auch logisch, daß die Einheiten auch nacheinander geplant werden. Die Frage, wie weit diese Hierarchie allerdings geht, wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich beantwortet. Während man früher davon ausging, daß jede konzeptuelle Einheit zuerst vollständig geplant und dann artikuliert wird, bevor in der sich anschließenden Pause die nächste Einheit geplant wird, scheint inzwi-

²⁵ Auch das von Seliger (1980a) aufgestellte Modell fremdsprachlicher Produktion beruht auf Beobachtungen 'mißlungener' sprachlicher Äußerungen.

schen empirisch belegt, daß die Prozesse der Sprachplanung und -artikulation gleichzeitig stattfinden.

Ein wesentliches Charakteristikum eines jeglichen Sprachproduktionsmodells ist die Dekomposition eines umfassenden Mechanismus' in Subsysteme oder Module. Soweit herrscht in der Forschungsliteratur Konsens. Wie viele Module allerdings im einzelnen angenommen werden, variiert von Modellierung zu Modellierung. Einer Antwort auf diese Frage kann man sich annähern, indem man fragt, welche Wissenstypen bei der Sprachproduktion involviert sind. Daß dabei nicht nur das rein sprachliche Wissen eine Rolle spielt, sondern dieses Wissen mit situativen, pragmatischen und thematischen Wissensbeständen interagiert, deutet darauf hin, daß nicht das Konzept allein verantwortlich für die letztlich produzierte Äußerung ist. Ein Sprecher muß zunächst einmal planen, *was* er sagen möchte (i.e. Konzeptualisierung) und *wie* er es sagen möchte (i.e. Formulierung). Sprachproduktion ist sozusagen eine 'Übersetzung' von

Generell betrachtet gibt es mehr oder weniger differenziert ausgearbeitete Modellierungen des Spracherzeugungsprozesses. Auffällig ist jedoch, daß sie allesamt eine Unterteilung in drei Makroebenen aufweisen (vgl. Chafe 1976; Schlesinger 1977; Butterworth 1980; Möhle & Raupach (1983); Levelt 1989). Im wesentlichen findet sich in jeder Modellierung zuerst die Idee, der nicht-sprachliche, propositionale Inhalt, die kognitive Struktur oder das semantische System. Die nächste Phase besteht aus der Überführung des Gedanklichen, Nicht-Sprachlichen in eine sprachliche, lineare Oberflächenstruktur. In der dritten und letzten Phase wird die Abfolge von sprachlichen Zeichen durch die Anwendung von Realisationsregeln in eine verbale Äußerung geregelt. Gemeinsam ist allen Produktionsmodellen demzufolge die Annahme, daß der Sprachproduktionsprozeß in einem vorsprachlichen, kognitiven, konzeptuellen Bereich beginnt und mit einer lautlichen Realisierung endet. Global betrachtet unterscheiden sich die einzelnen Modellierungen also kaum voneinander. Es ist der dazwischenliegende Bereich, hinsichtlich dessen die verschiedenen Modellierungen die größten Unterschiede aufweisen. Es werden z.T. unterschiedlich viele Ebenen angenommen, die ihrerseits wiederum in einer unterschiedlich intensiven Interaktion miteinander stehen.

Die Hauptkritik, die von Herrmann & Grabowski (1994) an allen bisher aufgestellten Modellierungen geübt wird, ist, daß sie allesamt erst 'beginnen', wenn ein Sprecher bereits den Entschluß gefaßt hat, eine sprachliche Äußerung zu pro-

duzieren, denn: „Theorien zur Äußerungsproduktion sollten in unserer Sicht auch Beiträge zur Erklärung liefern, unter welchen Bedingungen überhaupt gesprochen wird“ (Herrmann & Grabowski 1994:322). Diese Frage ist insbesondere im vorliegenden Zusammenhang interessant, weil es sich bei fremdsprachenunterrichtlichen Interaktionssituationen um einen besonderen Interaktionstyp handelt, im Rahmen dessen die Sprecher nicht nur inhaltlich, sondern auch formalsprachlich und sozial bestimmten Restriktionen unterworfen sind.

4.2.4.1 *Modulare vs. parallele Modellierungen*

Das für die muttersprachliche Sprachproduktion aufgestellte Modell von Levelt besteht aus drei Phasen, nämlich Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation. Wie alle Sprachproduktionsmodelle, so beginnt auch dieses mit der Formulierung der kommunikativen Intention, der Bestimmung des Zwecks der zu formulierenden Äußerung. Es erfolgt die Makroplanung, deren Ziel es ist, die geeigneten Mittel auszuwählen, die eingangs gesetzte Intention zu realisieren: „the speaker selects and molds information in such a way that this expression will be an appropriate means for conveying the intention“ (Levelt 1989:5). Levelts Modell ist hierarchisch und sequentiell aufgebaut, insofern als das Ergebnis der einen Phase jeweils den Ausgangspunkt der nächsten Phase bildet. So ist das Resultat des ‘Konzeptualisators’ eine vorsprachliche Nachricht, die vom ‘Formulator’ in eine sprachliche Struktur „übersetzt“ wird. Das Resultat des ‘Formulators’ wiederum ist ein artikulatorischer oder phonetischer Plan. Dieser Plan ist eine interne Repräsentation dessen, wie die geplante Äußerung artikuliert werden soll. Levelt spricht hier auch von „internal speech“ (Levelt 1989:12). In der letzten Phase geht es um die Aktivierung des Sprechapparates zwecks Ausführung des artikulatorischen Plans. Levelts Modell zeichnet sich durch eine starke Modularität aus, insofern als die zeitlich sequentiell angenommenen Komponenten des Modells immer als Input für die jeweils folgende Komponente fungieren. Daher besteht eine einseitige Abhängigkeit zwischen den einzelnen Komponenten: es werden keine Rückkopplungsprozesse angenommen. Die Kontrolle findet durch einen externen Monitor statt, nämlich durch das sogenannte Sprachverstehenssystem.

Auch für Herrmann & Grabowski besteht die Sprachproduktionsapparatur aus drei Ebenen, nämlich der Ebene der ‘Zentralen Kontrolle’, der Ebene der ‘Hilfssysteme’ und der Ebene des einzelsprachlichen ‘Enkodiermechanismus’. Die

Zentrale Kontrolle ist vorgeordnet. Der Produktionsvorgang beginnt mit zentralen Planungen des „Was“ und „Wie“ der Äußerung. Dann folgen die Detailtätigkeiten der Hilfssysteme und zum Schluß der Enkodiermechanismus. Alle Prozeßebenen können *gleichzeitig* aktiv sein: während Früheres noch exekutiert wird, kann Späteres bereits geplant werden (vgl. Herrmann 1985; Kempen & Hoenkamp 1982). Die Zentrale Kontrolle ist dasjenige Subsystem, das die meiste Aufmerksamkeit verbraucht (vgl. Herrmann & Grabowski 1994:282). Im Unterschied zu dem streng modular aufgebauten Modell von Levelt werden in der interaktiven Modellierung von Herrmann & Grabowski (1994) allerdings vielfältige Wechselbeziehungen und Rückkopplungsprozesse zwischen den einzelnen Ebenen angenommen. Daher handelt es sich bei der Sprachproduktion weniger um einen linearen Prozeß als vielmehr um eine Reihe von parallel stattfindenden Aktivitäten. Es findet also eine permanente Interaktion zwischen allen Ebenen statt. Konzeptionell sind diese Ebenen jedoch gleich gefüllt.

Es mag aufgrund der vorangegangenen Darstellung stellenweise der Eindruck entstanden sein, daß Sprachproduktion und Sprachrezeption zwei voneinander getrennte Prozesse seien. Dies ist selbstverständlich nicht der Fall und nur eine zwangsläufige Folge der Entscheidung für die Betrachtung von *Produktions*prozessen. Eine umfassende Theorie der Sprachproduktion muß selbstverständlich auch die Verstehenskomponente einschließen. Für das hier gesetzte Erkenntnisinteresse ist allerdings die Dekomposition und separate Betrachtung dieser Prozesse erforderlich, um sie handhabbar zu machen (vgl. dazu auch Dechert 1984). Daß Produzieren und Verstehen unmittelbar miteinander verknüpft sind, wird spätestens daran ersichtlich, daß Sprecher ihre eigene Sprachproduktion kontrollieren, was auf verschiedene Weisen manifest und intersubjektiv wahrnehmbar wird. Ein Produzent ist sowohl Rezipient fremder als auch eigener Produktionen. Nicht zuletzt deshalb kann man dieses **Produktions-Rezeptions-System** nur theoretisch zu Untersuchungs- und Beschreibungszwecken dekomponieren.

4.2.5 Zum Stand der L2-Produktionsforschung

Es stellt sich nun die Frage, ob und inwiefern sich die bisherigen Forschungsergebnisse aus der ‘muttersprachlichen’ Forschung und die daraus entwickelten Modellierungen auf die Planungs- und Produktionsprozesse in der Fremdsprache beziehen lassen oder ob es erforderlich ist, für L2-Produktionen andere Sprachproduktionsmodelle anzunehmen.

Im Gegensatz zu der großen Zahl an Forschungsarbeiten und Untersuchungen zum Thema 'Input' oder 'Intake', in denen nahezu ausschließlich auf die Perzeptionskomponente abgehoben wird, gibt es nur vergleichsweise wenig Forschungstätigkeit im Bereich der Produktion (vgl. dazu auch Crookes 1991:113). Der Grund für diese Schwerpunktsetzung ist offensichtlich auch hier darin zu sehen, daß Input experimentell leichter zu kontrollieren ist als Output.²⁶ So kann noch heute die folgende Feststellung von Raupach aus dem Jahr 1983 als zutreffend bezeichnet werden: „we are still in need of models of speech production that account systematically for differences between L1 and L2 performance“ (Raupach 1983:206).

4.2.5.1 L1- und L2-Produktion: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Hinsichtlich des Planens in der L2 gehen Möhle & Raupach davon aus, „daß die an L1-Produktionen gewonnenen Erkenntnisse im Prinzip auch für das Planen in der Fremdsprache Gültigkeit besitzen“ (Möhle & Raupach 1983:31). Daß die Planungs- und Produktionsprozesse in der L1 und der L2 ähnlich verlaufen, ist sicherlich unbestreitbar. Schließlich basieren beide auf der menschlichen Sprachfähigkeit bzw. auf der Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit, und es ist nur schwer vorstellbar, daß – je nach aktualisiertem einzelsprachlichem System – völlig andere Aspekte eine Rolle spielen sollten. Und da sich alle im Zusammenhang mit der L2-Produktion beobachtbaren Phänomene ebenso in L1-Produktionen feststellen lassen, wird in der Psycholinguistik zwischen der L1- und der L2-Produktion kein qualitativer, sondern lediglich ein quantitativer Unterschied angenommen (vgl. Hulstijn 1989; Raupach 1980).

Wie zuvor bereits deutlich wurde, ist Sprechen ein komplexer und entscheidungsfrequenter Prozeß, und es besteht die Notwendigkeit, ihn weitestgehend zu optimieren und die erforderlichen mentalen Operationen zu reduzieren. Für Wiese (1984) besteht daher der Hauptunterschied zwischen L1- und L2-Produktionen im jeweiligen Automatisierungsgrad vorhandenen Wissens und erworbener Fähigkeiten. L1- und L2-Sprecher unterscheiden sich also v.a. in der Effizienz der

²⁶ Es scheint, daß es hier eine gewisse Wechselwirkung zwischen den Forschungsinteressen und -tendenzen der Bezugsdisziplin Psycholinguistik und den theoretischen Ansätzen zur Erklärung des Zweitsprachenerwerbs gibt.

Anwendung dieses Wissens, oder wie Wiese schreibt: „speed is an index of the automatization of an operation“ (Wiese 1984:17).

4.2.5.2 *Zur Konzeptualisierung in der L2*

Was die erste Phase der Sprachproduktion – nämlich die Konzeptualisierung – betrifft, so gibt es unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der zugrundeliegenden Strukturen. Richards (1977) geht davon aus, daß die Konzeptualisierungsphase sprachunabhängig zu denken ist, wohingegen erst die Formulierungsphase auf einzelsprachenspezifischen Regeln basiert. So gesehen müßten Lerner lediglich in bezug auf dieses Stadium etwas von ihrer Muttersprache Verschiedenes lernen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob nicht bereits die Konzeptualisierung sprachspezifisch unterschiedlich verläuft. Kempen beispielsweise widerspricht der Annahme von universalen zugrundeliegenden konzeptuellen Strukturen, weil dies bedeuten würde, daß bei der Konzeptualisierung in allen Sprachen dieselben Strukturen vorhanden sein müßten, die später jedoch nicht in allen Einzelsprachen an der Oberfläche sichtbar wären (vgl. Kempen 1977:271). Auch Levelt davon aus, daß es einzelsprachenspezifisch unterschiedliche Konzeptualisierungsprozesse gibt: „Using a particular language requires the speaker to think of particular features“ (Levelt 1989:71). Hier kann man fragen, was dies im Hinblick auf die Sprachproduktionsprozesse mehrsprachiger Sprecher – also auch L2-Sprecher – bedeutet. Verfügen solche Sprecher über mehrere Konzeptualisierer? Wenn ja, in welcher Beziehung stehen diese zueinander? Auch die Beobachtung, daß es sprachspezifische Performanzphänomene gibt (vgl. dazu die Untersuchungsergebnisse von Grosjean & Deschamps 1975:174), denen eventuell sprachspezifische Planungsprozesse zugrundeliegen, läßt interessante Überlegungen für eine Spracherwerbtheorie zu.

4.2.5.3 *Indikatoren der L2-Planung*

Im Unterschied zur L1-Produktion wird ein großer Anteil der Planungsaktivitäten in der L2 von Entscheidungsprozessen absorbiert, für die Muttersprachler kaum Kapazität aufbringen müssen, weil sie hochgradig automatisiert sind. So sind L2-Sprecher im Verlauf der Produktion häufig einer starken kognitiven Belastung ausgesetzt, weil sie auch auf den ‘niedrigeren’ Ebenen der Sprachproduktion mit einer Reihe von Aufgaben konfrontiert sind. Daher ist davon auszugehen, daß

sich diese besondere Situation in (individuellen) lernerspezifischen Produktionsstrategien niederschlägt (vgl. dazu auch Möhle & Raupach 1983:148). Die Analyse temporaler Variablen und anderer möglicher Strategiemarkierungen sind ein vielversprechender Ansatz für die Erforschung und das Verständnis mentaler Aktivitäten bei der lernersprachlichen Sprachproduktion. So zeigen beispielsweise die Daten von Wiese (1984), daß L2-Sprecher versuchen, alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel einzusetzen, um ihre Rede zu verlangsamen, um auf diese Weise Planungszeit zu gewinnen. D.h., sie machen häufigeren Gebrauch von Pausen, die darüber hinaus länger als 'normal' sind. Die ferner festgestellte Verlangsamung der Artikulationsgeschwindigkeit führt Wiese auf einen Mangel an Kontrolle über die Artikulation in der L2 zurück.

Seliger hat die Beobachtung gemacht, daß häufig im Anschluß an eine segmentale Längung, die der Zeitgewinnung für die interne Konsultation dient, die Sprachproduktion „with noticeably increased speed and apparent confidence“ (Seliger (1980):94) vonstatten geht, was darauf hindeutet, daß die Äußerung inspiziert und für akzeptabel befunden worden ist.

Es kommt vor, daß sich L2-Produktionen zwar durch exzessives Verzögerungsverhalten auszeichnen, was interessanterweise jedoch aufgrund 'zielsprachenadäquaten Verzögerungsverhaltens' zu hochgradig idiomatischen Sprachproduktionen führt. Raupach beschreibt die Funktion extensiver Verwendung temporaler Variablen in der Lernersprache folgendermaßen: „it gives evidence of the learner's planning problems, and, at the same time, may function as an appeal for help from the interlocutor“ (Raupach 1983:203). In Abhängigkeit davon, ob diese Mittel „regelmäßig“ verwendet werden, können sie als Kommunikationsstrategien bezeichnet werden.

Andere Phasen, in denen sich die L2-Produktionsgeschwindigkeit derjenigen der L1 annähert, sind solche, in denen die Lerner automatisierte vorformulierte Phrasen verwenden (vgl. Wiese 1984). Man könnte mit Dechert diese 'Sicherheitsinseln', die eben deshalb einen so hohen Sicherheitswert haben, weil sie nicht kreativ gebildet zu werden brauchen, als fortgeschrittene Verzögerungsphänomene bezeichnen, mittels derer die Sprachproduktion geplant und gegliedert wird und die Fixpunkte zur Orientierung des Sprechers und damit mittelbar auch zu der des Adressaten darstellen (vgl. Dechert 1983:13f).

Es gibt keinen Grund anzunehmen, daß nicht auch L2-Sprecher nach der 'idealen Äußerung' streben sollten. So geht auch Seliger davon aus, daß auch

L2-Sprecher darauf bedacht sind, zuhörerfreundlich zu produzieren, denn „speakers utilize a recursive process by which part of utterances are recycled through various components of the utterance planning system in an attempt to make the utterance better understood to the interlocutor and apparently to make it more acceptable to the L2 speaker in terms of whatever idealized conception he may have of the utterance in his underlying representation of it“ (Seliger 1980:42).

4.2.5.4 *Zum Verhältnis von L2-Produktionsverhalten und L2-Erwerb*

Dechert warnt davor, Produktion mit Erwerb oder Lernen gleichzusetzen, denn: „The study of language production, i.e. the study of the interior processing mechanisms and the study of exterior task environment must precede the study of learning. So as long as we do not know what is done when a language is processed we cannot possibly know how language is acquired“ (Dechert 1984:213; vgl. zu einer ähnlichen Einschätzung auch Wiese 1984:11). Im Gegensatz dazu gehe ich davon aus, daß Sprachverwendung und Sprachenlernen ist einem klaren kausalen Verhältnis zueinander stehen. Fremdsprachliche Sprachproduktion und damit letztendlich auch Fremdsprachenerwerb sind komplexe kognitive Aktivitäten, die eine Reihe von organisierten und geplanten Schritten auf Seiten des Produzenten bzw. des Lernenden erfordern. Die Betrachtung spontaner lernersprachlicher Produktionen bietet den Vorteil, daß sie einen besseren Einblick in Planungsvorgänge erlauben, oder wie Seliger es formuliert: „An advantage in studying L2 learner utterance planning is the fact that much planning and acquisition behavior is externalized and thereby provides direct accessibility to these processes“ (Seliger 1980:137). Es ist gerade die Art, wie L2-Sprecher die eigene Sprachproduktion kontrollieren, die Auskunft über die Verfahren liefert, mittels derer Äußerungen generiert und verarbeitet werden.

Auf der Basis ihres Verhaltens während der fremdsprachlichen Produktion hat Seliger (1980:87ff) eine Unterteilung von zwei Lernertypen vorgenommen, und zwar in ‘Planer’ vs. ‘Korrektoren’. Während die Sprachproduktionen des typischen Planers durch relativ lange gefüllte und ungefüllte Pausen gekennzeichnet sind, welche als Indikatoren für intensives Planungsverhalten gelten, zeigen sich in den Produktionen von typischen Korrektoren insgesamt nur wenige Pausen, dafür jedoch zahlreiche Wiederholungen, Fehlstarts oder Selbstkorrekturen. All dies sind Indikatoren dafür, daß die Korrektoren ihre Produktion ohne detaillierte

Vorplanung beginnen. Während Planer Risiken vermeiden wollen, zeichnen sich Korrektoren durch eine gewisse Risikobereitschaft und ein verstärktes Kommunikationsbedürfnis aus. Möhle & Raupach (1983) konnten die von Seliger in bezug auf Anfänger vorgenommene Klassifizierung in Lernertypen auch für fortgeschrittene Lerner bestätigen. Resümierend – aber dennoch zurückhaltend, was die Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse angeht – stellen sie fest: „Die beiden unterschiedlichen Verhaltensweisen: sorgfältiges Planen bis zur ausgefeilten Äußerung gegenüber spontanem Äußerungsbeginn mit nachträglich eingeschobener ‚Planung‘, die dann als Abbruch, Umplanung oder Korrektur in Erscheinung tritt, sind also auch bei fortgeschrittenen L2-Sprechern anzutreffen“ (Möhle & Raupach 1983:106). Während Seliger ausgeprägtes Planungsverhalten als nur wenig lerneffektiv bezeichnet, schreibt er einem ausgeprägten Korrekturverhalten einen positiven Einfluß auf den Spracherwerb zu. Die Ergebnisse von Möhle & Raupach in bezug auf Fortgeschrittene stehen in einem klaren Widerspruch zu Seligers Annahme. So führt ihre Beobachtungen zufolge intensives Planungsverhalten zu einer guten Sprachbeherrschung, während ausgeprägtes Korrekturverhalten ein eingeschränktes Ausdrucksvermögen zur Folge hat. Die qualitative Analyse der Redebeiträge von Planern und Korrektoren hat erbracht, daß bei den Korrektoren sprachliche Mittel, die der Textstrukturierung dienen, fast völlig fehlen und die einzelnen Äußerungen eher unverbunden, inkohärent nebeneinander stehen, so daß die Herstellung dieser Beziehungen dem Rezipienten überlassen bleibt. Gleichzeitig werden die Äußerungen jedoch mit recht hoher Artikulationsgeschwindigkeit gesprochen, so daß sich der Eindruck hoher *fluency* ergibt (vgl. Möhle & Raupach 1983:107). Möhle & Raupach sehen den Zusammenhang zwischen Planungsverfahren und der Effektivität von Lernprozessen so, „daß solche zunächst zu Lasten der Sprechflüssigkeit gehende Planungsprozesse, die auf eine möglichst häufige Aktualisierung von rezeptiv aufgenommenem authentischem Sprachmaterial abzielen, sich langfristig vermutlich sehr positiv auf den Grad an Differenziertheit der L2-Kompetenz auswirken, während eine weniger planungsintensive Sprechpraxis zwar rascher zu einem gewissen Grad an Flüssigkeit führt, dafür aber langfristig eine gewisse Begrenztheit der Ausdrucksfähigkeit kaum überwinden wird“ (Möhle & Raupach 1983:100).

4.2.5.5 *Zur Rolle der Muttersprache bei der L2-Produktion*

Die psycholinguistisch orientierte Fremdsprachenproduktionsforschung geht u.a. der Frage nach dem Einfluß der Muttersprache auf Planung und Produktion fremdsprachlicher Äußerungen nach (vgl. Fathman 1980). Daß die Speicherung und Aktualisierung der L2 nicht von der L1 unabhängig ist, zeigen Phänomene wie Transfer oder *code-switching*. Die Erklärung, die Möhle & Raupach für das Eindringen muttersprachlicher Elemente in die Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner haben, lautet: „Wenn nun [...] muttersprachlicher Einfluß gerade in der Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner eine bedeutsame Rolle spielt, so hängt das damit zusammen, daß das Bedürfnis nach Versprachlichung immer komplexerer und differenzierterer Zusammenhänge in schnellerem Maße wächst als die Vertrautheit mit den in der L2 dafür angemessenen Ausdrucksform“ (Möhle & Raupach 1983:139). Ihren Beobachtungen zufolge sind die muttersprachlichen Einflüsse insbesondere in solchen Textsorten groß, wo das subjektive Ausdrucksbedürfnis der Lernenden am stärksten ist, nämlich in Interviews und Stellungnahmen. Zusätzlich zu diesen affektiven Aspekten scheint es auch abhängig von Grad der L1-Habitualisierung und Automatisierung muttersprachlicher Einheiten zu sein, mit welcher Wahrscheinlichkeit sie in L2-sprachlichen Äußerungen auftreten.

Im Hinblick auf lernersprachenspezifische gefüllte Pausen stellen Faerch & Kasper aufgrund von Beobachtungen die Hypothese auf, „that the ‘noises’ learners use are likely to be highly automatized elements from their L1 which get transferred into IL production“ (Faerch & Kasper 1983:220). Der Grund für den angenommenen Transfer sehen sie also in dem Grad der Automatisierung. Man darf also nicht jegliche nicht-zielsprachenadäquate Verwendung temporaler Variablen auf Planungs- oder Ausführungsprobleme in der Interlanguage beziehen. Es kann sich ebensogut lediglich um eine unbewußte Übertragung von L1-Performanzverhalten handeln.

4.2.5.6 *Variablen der L2-Sprachproduktion*

Ich gehe davon aus, daß sich die verschiedenen Umgebungsvariablen in einer Produktionssituation auf die Planungsprozesse, das daraus folgende Sprachverhalten und damit in ihrer Summe auf den resultierenden Spracherwerb auswirken. Es gibt eine Reihe von Variablen, die bei der lernersprachlichen Sprachprodukti-

on eine Rolle spielen. Man könnte diese Variablen in interne und externe unterteilen, je nachdem, ob sie im Sprachproduzenten selbst oder in seiner Umwelt angesiedelt sind. Zu den internen gehören zunächst die Persönlichkeitsmerkmale des Sprechers und sein Umgang mit bestimmten Emotionen, wie z.B. Sprechangst. So spielen Emotionen über ihren Einfluß auf die Stimme und damit auf die Artikulation als Teil des emotionalen Ausdruckssystems eine wichtige Rolle. Sowohl temporäre Zustandsemotionen als auch generelle emotionale Dispositionen sind von Relevanz bei der inhaltlichen Gestaltung der Sprachproduktion: „Emotionen scheinen je nach ihrer Intensität das Arbeitsgedächtnis inhaltlich zu kontrollieren und auf diese Weise den Sprachinhalt zu kodeterminieren“ (Suslow 1995:27).²⁷ Ferner relevant sind alle Arten von Wissen – wie z.B. Weltwissen, sprachliches Wissen, nicht-sprachliches Wissen, deklaratives Wissen, prozedurales Wissen – und deren Verfügbarkeit. Die konzeptuellen Prozesse stehen außerdem in enger Abhängigkeit von der Motivation des Sprechers und natürlich von der Diskurserfahrung des Sprechers (vgl. Levelt 1989:8).

Zu den externen Faktoren gehören zunächst einmal die Situation, die Mitlerner und der Lehrende. Eine nicht zu unterschätzende Rolle bezüglich der Sprachproduktion spielen sozio-interaktionale Variablen wie die Rollenverteilung und die Gesichtswahrung.

Die wichtige Rolle soziolinguistischer Variablen wie z.B. Typ der Kommunikationssituation und Aufgabe für das Auftreten von Performanzmerkmalen ist empirisch gut belegt (vgl. z.B. Grosjean & Deschamps 1975:152; Clark & Clark (1977) oder Sajavaara & Lehtonen 1980).²⁸ Der soziale Kontext und die Textsorte sind insofern bestimmend für das Produktions- und Pausenverhalten als es beispielsweise innerhalb eines Monologs nicht in demselben Maße erforderlich ist, daß Sprecher während ihrer Planungspausen Sprache produzieren, wie in Dialogen, weil sie nicht befürchten müssen, unterbrochen zu werden bzw. das Rederecht zu verlieren (vgl. Beattie 1980:142). Allerdings darf es auch hier nicht beliebig viele und lange Pausen geben, ohne daß es zu einer für den Sprecher gesichtsbedrohlichen Situation kommt. Was die Aufgabenspezifik betrifft, so geht

²⁷ Auch hinsichtlich der Emotionsforschung gilt, daß der Perzeptionsaspekt weitaus besser erforscht ist als der Produktionsaspekt, so daß hier noch ein erhebliches Forschungsdefizit festzustellen ist.

²⁸ Zur Situation als wichtige Variable vgl. Bolte & Herrlitz (1986:195), die von einer reziproken Abhängigkeitsbeziehung zwischen Situation und sprachlicher Performanz sprechen.

Goldman-Eisler aufgrund von vergleichenden Pausenlängenuntersuchungen davon aus, daß der kognitive Aufwand derselbe ist, ob es sich um Bildbeschreibungen oder um Konversationen handelt (vgl. Goldman-Eisler 1968:68). Die Untersuchung von Grosjean (1980a) hingegen zeichnet ein etwas anderes Bild. Der kognitive Aufwand bei Bildbeschreibungen ist im Vergleich zu Interviews ungleich höher, was Grosjean mit den bei Bildbeschreibungen erforderlichen Aufgaben der visuellen Dekodierung und der verbalen Enkodierung erklärt. Erkennbar wird dies an der Verlangsamung der Artikulationsrate, Kürzung der Redelänge und Verlängerung der Pausen (vgl. Grosjean 1980:43; vgl. zu weiteren Belegen auch die Untersuchung von Grosjean & Deschamps (1975:152). Wichtig ist auch die Berücksichtigung der Variable 'Thema', weil man davon ausgehen kann, daß Sprecher zu bestimmten Themen spezifische kognitive und affektive Einstellungen haben, die sich auch in ihrer Sprachproduktion widerspiegeln. So können mehrere empirische Studien belegen, daß in Abhängigkeit vom jeweiligen Thema die sprachliche Performanz erheblich variiert (vgl. dazu Zuengler 1993).

4.2.6 Der 'Monitor' als Kontrollmechanismus der Sprachproduktion

4.2.6.1 Der Monitor in der L1-Sprachproduktion

Sprechen ist eine zielgerichtete Tätigkeit. Für eine solche Tätigkeit ist Planung erforderlich. Damit die Planung auch zu einer erfolgreichen Umsetzung geführt werden kann, ist es erforderlich, daß sie mittels metakognitiver Prozesse überwacht wird. Herrmann & Grabowski gehen hinsichtlich der Beschaffenheit des Monitors von der Annahme aus, daß „die Regeln und Prinzipien, die der *Bewertung* von rezipierten partnerseitigen Sprachäußerungen dienen, auch bei der multiplen Prüfung der *eigenen* Sprachäußerungen verwendet werden. Die Überwachung der eigenen Sprachäußerungen ist dann eine spezifische Variante der Sprachrezeption“ (Herrmann & Grabowski 1994:349; vgl. auch Herrmann 1985:191ff; Levelt 1983, 1989). Dieselben Monitormechanismen für die Kontrolle von eigenen und fremden Äußerungen anzunehmen, erscheint vor allem auch unter funktionalistischen und ökonomischen Gesichtspunkten plausibel, denn es besteht sprachentwicklungsgeschichtlich keine Veranlassung, für die Rezeption von Fremdäußerungen und die Überwachung von Eigenäußerungen unterschied-

liche Kontrollmechanismen anzunehmen: Ein solches Konstrukt wäre zu stör anfällig und somit „evolutionär unvorteilhaft“ (Herrmann & Grabowski 1994:349). Morrison & Low sehen den menschlichen Sprachgebrauch von zwei Fähigkeiten determiniert, und zwar einer kreativen und einer kritischen: „The creative faculty, dipping down into the internal reservoir of stored rules and patterns, assembles strings of language for private consumption or for articulation as utterances [...] At the same time, a critical faculty [...] gives awareness of what has been created, making it possible to check, either before or after articulation, for the frequent slips of the tongue, grammatical errors, social infelicities and other deviations from intention that characterize normal speech“ (Morrison & Low 1983:228). Während die kreative Fähigkeit dem Bewußtsein nur schwer zugänglich und damit vom Sprachproduzenten nur wenig manipulierbar ist, stellt die kritische Fähigkeit unser Sprachbewußtsein dar. Beide Fähigkeiten stehen in einem engen Kontakt zueinander. Die beiden Autoren unterteilen die Tätigkeit des Überwachens in zwei Typen, nämlich *pre-articulatory* und *post-articulatory monitoring* (Morrison & Low 1983:244). Während der zuerst genannte Typ *vor* der eigentlichen, intersubjektiv wahrnehmbaren Sprachproduktion angewendet wird, dem Interaktionspartner aber im wesentlichen verborgen bleibt und sich lediglich in einer Verringerung der Sprechgeschwindigkeit äußert, handelt es sich bei dem an zweiter Stelle genannten Typ um vermittels Dehnungen, Fehlstarts, Selbstkorrekturen etc. deutlich wahrnehmbarer Selbstüberwachungsvorgänge *nach* erfolgter Sprachproduktion. Man kann den Prozeß der Kontrolle also danach unterteilen, ob er *vor* oder *nach* der Artikulation stattfindet, also ob ein Sprecher Zugang zu den einzelnen Komponenten seines Planungs- und Produktionsprozesses hat und somit auf interne Prozesse reagieren kann (i.e. produktionsorientierte Monitortheorie) oder ob er erst das von ihm selbst artikulierte Endresultat ‘abwarten’ muß, um zu reagieren (i.e. perzeptionsorientierte Monitortheorie).

Ich definiere Monitor als diejenige Instanz, über die ein Sprecher mit sich selbst interagiert. Die an der sprachlichen Oberfläche erkennbaren Spuren dieser Interaktion signalisieren die Art der jeweiligen Planungs- und Überwachungsprozesse. Diese oberflächensprachlichen, intersubjektiv wahrnehmbaren, nicht-propositionalen Phänomene können neben der Signalisierung der **selbstreferentiellen Auto-Interaktionsprozesse** bei der Sprachproduktion außerdem dazu dienen, die aktuelle Äußerung zu strukturieren und damit dem Postulat nach einer kohärenten Äußerung zum Zweck der Erfüllung des Kooperationsprinzips

nachkommen. Sie können also auch dazu dienen, dem Adressaten der Äußerung eine Orientierungshilfe hinsichtlich der ihrer Interpretation zu bieten.

4.2.6.2 Zur Funktionsweise des Monitor

Der Tatsache, daß Sprecher nicht nur die Sprachproduktion anderer auf Unangemessenheiten und Fehler hin betrachten können, sondern auch ihre eigene, muß in einem Sprachproduktionsmodell mittels einer Perzeptionskomponente Rechnung getragen werden. Dementsprechend nimmt Levelt ein Sprachverstehenssystem an, in dem sowohl interne wie auch externalisierte Sprache analysiert wird, die eine vor, die andere nach der Artikulation. Die bereits vorformulierte Rede ist im Arbeitsspeicher einer Überprüfung durch den Sprecher zugänglich.

Welcher Typ von Monitor eingesetzt wird, ist eine Frage, die nicht unabhängig vom individuellen Sprecher und solchen Faktoren wie der jeweiligen Aufgabe oder der Situation beantwortet werden kann. Selbstkontrolle und Selbstkorrektur sind Prozesse, die sowohl von außen beeinflusst sein können, als auch vom Sprachproduzenten selbst ausgelöst werden können. Trotz positiver Rückmeldung seitens eines Interaktionspartners, die Verstehen oder sogar Akzeptanz der übermittelten Nachricht ausdrückt, kann es zu Abbrüchen oder Reparaturen kommen. D.h., für das *self-monitoring* ist nicht unbedingt explizites externes Feedback erforderlich. Der Überprüfungsprozeß kann zu verschiedenen Modifikationen der Bezugsäußerung führen, je nachdem, ob der Monitor prä-exekutiv oder post-exekutiv eingesetzt wird. So kann ein Sprecher, ohne zuvor negative Rückmeldung von seinem Gesprächspartner erhalten zu haben, seine Äußerung abbrechen, reformulieren, reparieren etc. Dies deutet darauf hin, daß es eine Instanz im Sprachproduktionsmechanismus gibt, die einen Vergleich herstellt zwischen dem, was konzeptualisiert, formuliert und artikuliert wird. Mit der Verwendung des Monitors nimmt der Sprecher einen Ebenenwechsel vor, konsultiert sozusagen das Innere seines sprachlichen Systemspeichers. Damit geht er auf eine Meta-Ebene, was eine mögliche Ursache für kookkurrierende Verzögerungsphänomene sein könnte.

Darüber, ob der Monitor auf verschiedenen Ebenen auf die Produktions(zwischen)ergebnisse Einfluß nehmen kann, herrscht in der psycholinguistischen Forschung kein Konsens. Einige Forscher gehen davon aus, daß es keinen omnipräsenten Monitor geben kann, der in der Lage wäre, auch Zwischenergebnisse der Sprachplanung zu überprüfen. So nehmen Motley, Camden & Baars

(1982) einen recht eingeschränkten Monitor an, der lediglich den „prearticulatory output“ kontrollieren kann. Laver hingegen nimmt einen permanent aktiven Steuerungs- und Kontrollmechanismus an, der auf allen Ebenen der Sprachplanung und -produktion operiert und dessen Funktion im Vergleich von Planung und Realisierung und der Aufdeckung von Diskrepanzen und ihrer möglichen Korrektur liegt (vgl. Laver 1969). Für Herrmann & Grabowski ist Sprechen eine „rückgekoppelte Prozeßstruktur“ (Herrmann & Grabowski 1994:284). D.h., die Sprachproduktion wird nicht einmal ausgelöst und läuft dann geradlinig ab. Statt dessen gehen die Autoren davon aus, daß auf mehreren Ebenen laufend getestet wird, ob die jeweilige Sprachäußerung zur Angleichung des „Ist-Zustands an den Soll-Zustand“ des Sprechersystems führt. Ihrer Meinung nach muß die Kontrolle der Sprachproduktion als die Angelegenheit eines komplexen und hierarchischen Systems von Kontrollinstanzen gesehen werden. Auch Berg (1986b) hat eine differenzierte Sichtweise des Kontrollmechanismus vorgeschlagen und den verschiedenen Phasen der Sprachplanung unterschiedliche Instanzen zugeordnet. Von *monitoring* spricht er auf der Ebene der Äußerungsplanung. Auf der Ebene der Formulierung baut er einen Mechanismus ein, den er als für das *filtering* zuständig erklärt und der geplantes und für die Artikulation vorbereitetes Material aussondert. Der letzte Kontrollmechanismus, das *editing* sorgt für die Ersetzung zuvor aussortierten Sprachmaterials.

Für Levelt ist der Monitor ein kontext-sensitiver Mechanismus (Levelt 1989:463). D.h., ob ein Sprecher den Monitor anwendet bzw. auf welchen Ebenen er es tut, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Nicht allen Fehlern und Unangemessenheiten wird die gleiche Aufmerksamkeit zuteil. Es hat den Anschein, daß die selektive Aufmerksamkeit eines Sprechers hinsichtlich des eigenen Output zum Ende hin steigt. Während der Sprachproduktion wird das Aufmerksamkeitspotential auf die Planung und Formulierung der Nachricht gerichtet, zum Ende hin ist weniger Planung erforderlich, so daß es zu einer kritischen Betrachtung und Bewertung der eigenen Produktion kommen kann (vgl. Levelt 1989:467). Des weiteren ist läßt sich eine Divergenz feststellen zwischen der Anzahl an Fehlern, die korrigiert werden und der Anzahl an Fehlern, die ein Sprecher zwar wahrgenommen hat, er aber dennoch nicht korrigiert.

Es scheint so zu sein, daß diejenigen Fehler, die das Verständnis und damit die weitere Kommunikation stören, mehr Aufmerksamkeit erhalten und damit auch

häufiger korrigiert werden als diejenigen, bei denen das nicht der Fall ist (vgl. dazu die empirische Arbeit von Cutler & Clifton 1984).

Was passiert nun, wenn ein Sprecher in seiner Rede einen Fehler oder eine Unangemessenheit entdeckt und er sich korrigieren möchte? Ähnlich wie in der Konversationsanalyse hat man auch in der Psycholinguistik die Beobachtung gemacht, daß „contrary to certain claims in the linguistic literature, repairs are constructed in a highly regular fashion. They are subject to strict linguistic rules and strict conversational rules“ (Levelt 1989:460). Was das *self-monitoring* bei muttersprachlichen Produktionen und die jeweils gegebenen Reparaturmöglichkeiten betrifft, so hat Levelt eine Liste von Fragen aufstellt, die analog zu den einzelnen Ebenen seines Sprachproduktionsmodells die verschiedenen Aspekte der Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation betreffen. Es sollen im folgenden nur die im vorliegenden Kontext interessantesten Aspekte kurz skizziert werden.

Die erste Frage bezieht sich auf das Verhältnis zwischen der eigentlichen, konzeptuell festgelegten Intention und den zu ihrem Ausdruck ausgewählten Redemitteln. Die konzeptualisierte Nachricht kann zurückgewiesen werden, bevor oder nachdem die Formulierung begonnen hat. Falls dies vor der Formulierung geschieht, wird es zu keiner Reparatur kommen. Allerdings ist das Auftreten von Verzögerungen wahrscheinlich. Falls die Nachricht nach der Formulierung geschieht, wird die Originaläußerung durch eine alternative Nachricht ersetzt werden. Die nächste Frage bezieht sich darauf, *wie* genau man etwas sagt. Es geht also hier um die Angemessenheit einer Äußerung. In eine ganz ähnliche Richtung zielt auch die nächste Frage, bei der es um die korrekte Wortwahl in Abhängigkeit vom Diskurskontext und dem damit verbundenen Register geht. In den folgenden drei Fragen geht es um die lexikalische, syntaktische, morphologische und phonetische Ebene. Die häufigsten Fehler, die gemacht werden, sind lexikalische Fehler. Levelt hat Evidenz dafür, daß es bei phonologischen Enkodierfehlern zu spontanen Reparaturen kommt. Die letzte Frage bezieht sich auf paralinguistische Parameter, wie Geschwindigkeit, Lautstärke, Präzision und *fluency*. Hier gibt es in der Regel keine spontanen, selbstinitiierten Selbstkorrekturen. Solche Korrekturen finden meist nur auf Initiative des Gesprächspartners statt, der durch verbale (z.B. *wie bitte? was? können Sie das noch einmal wiederholen?*) oder nonverbale Verhaltensweisen (z.B. Augenbrauen hochziehen etc.) Rezepti-

onsprobleme signalisieren kann. Somit kommt Levelt zu dem Schluß: „Speakers can monitor for almost any aspect of their own speech“ (Levelt 1989:463).

4.2.6.3 *Der Monitor in der L2-Sprachproduktion*

Metakognitive Strategien sind solche Strategien, mittels derer sich ein Lerner auf seinen Lernprozeß konzentriert, ihn arrangiert, plant und auch evaluiert. Während Oxford (1989) diese Strategien global auf den Sprachlernprozeß verstanden wissen will, erscheint es mir durchaus angebracht, solche Strategien auch lokal für den Sprachproduktionsprozeß geltend zu machen, nämlich als die in den kognitiven Strukturen des Lernenden vorhandene Instanz des ‘Monitor’. Wie funktioniert nun der Monitor bei fremdsprachlichen Produktionen? Für Crookes stellen sich die bisherigen Ergebnisse psycholinguistischer Forschung zu dieser Frage wie folgt dar: „The standard psycholinguistic position is that there is no reason to assume that monitoring works any differently in qualitative terms for the SL speakers than for L1 speakers“ (Crookes 1991:117). Lediglich, was die Quantität des *monitoring* – also den Grad der Automatisierung – betrifft, werden Unterschiede angenommen.

Ich gehe allerdings davon aus, daß der Monitor in der L2 eine andere Rolle spielt als in der L1, und zwar u.a. deshalb weil es sich bei der L2 und dementsprechend auch bei dem dazugehörigen Monitor um ein unvollständiges und transitorisches System handelt, das zu einem gewissen Grad auf unsicheren Wissensbeständen basiert. Während grammatisch abweichende Sätze bei Muttersprachlern als Indiz dafür genommen werden, daß sie eine Änderung des ursprünglichen Produktionsplans vorgenommen haben, kann diese Erklärung bei Nichtmuttersprachlern nicht ohne weiteres geltend gemacht werden. Dafür wäre es zunächst erforderlich, den Sprachstand des L2-Sprechers genauer zu betrachten um festzustellen, ob die Abweichung nicht eher auf einer fehlerhaften Interlanguage-Regel beruht. Für Faerch & Kasper ist es das Maß an explizitem Wissen, das die Fähigkeit bestimmt, den Monitor einzusetzen (vgl. Faerch & Kasper 1980). Ich möchte allerdings bezweifeln, daß der Monitor nur auf der Basis expliziten Wissens oder Regelwissens operiert. Erstens ist dies bei L1-Produktionen auch nur in den wenigsten Fällen so und zweitens ist es möglich, etwas intuitiv zu korrigieren, ohne dafür eine explizite Regel als Erklärung zu haben bzw. eine Modifikation hinsichtlich der Adäquatheit einer Äußerung vorzunehmen, die nicht auf Wissen beruht.

Wenn man sich das Verhältnis zwischen Wissen, Monitor, Lernen und Performanz ansieht, kann man mit House zu dem Schluß kommen, daß eine gute kommunikative Performanz auf einen systematisch entwickelten Monitor zurückzuführen ist. In bezug auf den Unterricht bedeutet dies, daß „the ‘cognitive’ course component may indeed relate to the ‘practical’ one, not only in terms of pre- or post-utterance monitoring, but also in terms of greater ‘fluency’ and general communicative skill“ (House 1986:55).

4.2.6.4 *Problembearbeitung als Indiz für die Aktivierung des Monitors*

4.2.6.4.1 *Interaktive Bearbeitung*

Reparaturen bilden einen der zentralen Gegenstände der klassischen Konversationsanalyse. Anhand der von Schegloff et al. (1977) formulierten Kriterien kann man verschiedene Typen von Reparaturen in informellen muttersprachlichen Diskursen unterscheiden, und zwar in Abhängigkeit davon a) wer für das Problem verantwortlich ist („trouble source“), b) wer die Reparatur initiiert und c) wer sie schließlich ausführt. Die Ergebnisse von Schegloff et al. zeigen, daß Reparaturen nicht willkürlich oder regellos vollzogen werden, sondern nach bestimmten Mustern erfolgen und daß eine eindeutige Präferenz für die Selbstinitiierung und Selbstbearbeitung besteht. Auch Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft haben hinsichtlich eines Systems von Problembearbeitungsmethoden festgestellt, daß die „interaktiven Methoden gegenüber Selbstbearbeitungsmethoden als dispräferiert gelten müssen“ (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:95). Da es im wesentlichen diese Selbstbearbeitungen sind, auf die hier das Augenmerk gerichtet ist, soll nur ganz kurz der Ablauf einer möglichen interaktiven Bearbeitung im Rahmen einer MS-NMS-Interaktion skizziert werden, wie er sich Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (1995) von einer gesprächsanalytisch orientierten Warte aus darstellt. Eine kooperativ-interaktive Bearbeitung besteht idealiter aus vier Schritten, ausgehend von der ‘Problemmanifestation’ über die ‘Problemdefinition’ bis hin zu einem ‘Lösungsangebot’ seitens des Muttersprachlers und dessen ‘Ratifizierung’ durch den Nichtmuttersprachler: Ein Problem manifestiert sich in einfachsten Fall in Form einer Pause, eines Zögerungssignals, metadiskursiver Elemente oder natürlich durch eine Kombination aller genannten Mittel. Optional kann der Nichtmuttersprachler sein Produktionsproblem *beschreiben*, um dem Interaktionspartner auf diese Weise Hinweise hinsichtlich einer möglichen Lösung zu ge-

ben. Im Anschluß daran kann der Muttersprachler einen Vorschlag zwecks Lösung des Produktionsproblems machen, der vom Nichtmuttersprachler entweder akzeptiert werden kann oder nicht. Die Ratifizierung muß nicht notwendigerweise explizit geschehen, sondern kann lediglich darin bestehen, daß dieser Lösungsvorschlag im folgenden in die weitere eigene Äußerung des Nichtmuttersprachlers integriert wird. Es kann selbstverständlich auch vorkommen, daß ein Vorschlag zurückgewiesen wird, was darauf hindeutet, daß die „Verantwortung für die Inhalte weiterhin bei dem NMS bleibt“ (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:93), nachdem der Muttersprachler seine linguistische Kompetenz zur Verfügung gestellt hat.

4.2.6.4.2 Individuelle Bearbeitung

Im Unterschied zu ethnomethodologisch ausgerichteten Arbeiten schließen fremdsprachenerwerbsspezifische Untersuchungen zu Reparaturen auch psycholinguistische Aspekte mit ein. So lautet die von Faerch & Kasper vorgeschlagene Definition von ‘Reparatur’ wie folgt: „It therefore seems more appropriate, from a purely psycholinguistic point of view, to reserve the term repair to plan shifts due to monitoring, irrespective of whether they occur pre- or post-execution“ (Faerch & Kasper 1985:13). Reparaturen sind auf zeitlich früher liegende Informationseinheiten gerichtet. Es handelt sich somit um eine sprachliche Aktivität, bei der eine vorangegangene Einheit lokalisiert und teilweise oder völlig ersetzt wird. Während bei Wiederholungen und Pausen Sprecher ganz offensichtlich Zeit für ihre *weitere Planung* benötigen, geht es bei Reparaturen darum, eine Modifikation der *bisherigen Planung* vorzunehmen, weil seine Angemessenheit infrage gestellt wird. Diese Modifikation könnte verursacht sein durch einen post-exekutiven Kontrollprozeß, während dessen ein Produzent als sein eigener Rezipient feststellt, daß die von ihm gemachte Äußerung nicht seinem ursprünglichen Plan entspricht. In diesem Fall interagiert der Sprecher über seinen eigenen Output mit sich selbst, und die selbstinitiierte Selbstreparatur kommt fast einer fremdinitiierten Reparatur gleich.

Was die Relation zwischen der Entdeckung eines Fehlers, der Entscheidung diesen zu reparieren und es dann tatsächlich auch zu tun, betrifft, hat Levelt die Regel: „Stop the flow of speech immediately upon detecting trouble“ (Levelt 1989:478; vgl. auch Nooteboom 1980) aufgestellt. Man kann nun zwischen ‘verdeckten’ und ‘offenen’ Reparaturen unterscheiden. Zu den verdeckten ist nicht

viel zu sagen, weil sie intersubjektiv nicht wahrnehmbar sind, da der Sprecher die Äußerung vor der zu reparierenden Stelle abbricht. Die offenen Reparaturen hingegen treten während oder nach der Äußerung eines als problematisch wahrgenommenen Elements auf. Statistischen Auszählungen Levelts zufolge wird die Mehrheit aller Fehler *unmittelbar* nach ihrer Äußerung korrigiert (vgl. Levelt 1989:478f). Da die zuvor aufgestellte Regel besagt, daß ein Abbruch sofort im Anschluß an die Entdeckung eines Fehlers vorgenommen wird, wird eine Verzögerung in der Unterbrechung der Rede einer Verzögerung in der Wahrnehmung eines Fehlers zugeschrieben. Im Hinblick auf muttersprachliches ‘Selbstunterbrechungsverhalten’ hat Levelt festgestellt, daß sie dazu tendieren, „to delay interruption till after completion of the current phrase“ (Levelt 1989:480).

Die bevorzugten Reparaturtypen – nämlich selbstinitiierte und selbstvollzogene Reparatur – können insofern als günstig für den Verlauf der Kommunikation bezeichnet werden als „they interrupt the discourse to a lesser degree than repair activity involving both the ‘self’ and the ‘other’“ (Kasper 1986:39). Das bedeutet also, je weniger Interaktion im Zusammenhang mit einer Reparatur stattfindet, desto günstiger für die weitere Kommunikation.

4.2.6.4.3 *Selbstreformulierungen*

Bei Reformulierungen als einem besonderen Typ von Reparatur werden die Bezugsäußerung und die Reformulierungsäußerung häufig mittels eines Indikators zueinander in Beziehung gesetzt, wobei die zwischen beiden Äußerungen bestehenden Relationen unterschiedlicher Natur sein können. Entweder kann es sich um eine semantisch äquivalente Beziehung – also eine paraphrastische Relation – handeln, oder der Inhalt der Bezugsäußerung wird durch einen neuen ersetzt, womit man es den Ausführungen von Gülich & Kotschi (1987) zufolge dann mit einer Korrektur zu tun hat.

4.2.6.4.3.1 *Indikatoren für Selbstreformulierungen*

Wie gehen Sprecher nun vor, wenn sie eine fehlerhafte Äußerung produziert haben? Die Selbstunterbrechung eines Sprechers aufgrund der Entdeckung einer fehlerhaften oder nicht angemessenen Äußerung wird häufig entweder von einer Pause oder von sprachlichen Elementen gefolgt, die von Hockett (1967) als *editing expressions* bezeichnet worden sind.

Schourup argumentiert dafür, daß die im Zusammenhang mit Selbstreformulierungen verwendeten Partikeln und Syntagmen (wie z.B. engl. *well, rather, I mean* oder dtsh. *also, ich meine, ich glaube*) nichts über die Art der sich anschließenden Reparatur aussagen, sondern lediglich indizieren,²⁹ daß der korrigierende Sprecher seine 'innere Welt', also sein sprachliches Meta-Kontrollsystem konsultiert. So zeigen seiner Meinung nach diese Ausdrucksmittel lediglich an, daß „the speaker wishes to reconsider something s/he has just said and restate it more in accordance with those mental contents“ (Schourup 1983:57). Die Idee von der 'mentalen Konsultation' erhält Unterstützung durch die Tatsache, daß Reformulierungen häufig mittels der sogenannten 'kognitiven' Verben *meinen* oder *glauben* markiert werden. So deutet die Semantik der verwendeten Verben an, daß der Sprecher seine 'innere' Welt konsultiert, um zu der von ihm vorgenommenen Modifikation zu gelangen.

Während also Schourup indirekt davon ausgeht, daß die Funktion solcher Indizierungen lediglich darin liegt, Zeit für die weitere Planung und für die Suche nach der richtigen Formulierung zu gewinnen, werden die in diesem Zusammenhang verwendeten Ausdrucksmittel in der Mehrheit der Literatur als Kontextualisierungshinweise gehandelt, deren Funktion über die reine Überbrückungsfunktion hinausgeht. Der Grund für das Auftreten von Selbstreparaturen liegt in dem Versuch der Annäherung an die 'ideale Äußerung'. Aufgrund der Unterbrechung des Redeflusses müssen sowohl auf Sprecher- wie auch auf Hörerseite Änderungen hinsichtlich der Interpretation der aktuellen Äußerung vorgenommen werden. Für Faerch & Kasper haben diese Indikatoren demnach auch die interaktionelle Funktion "[to] communicate to the interlocutor that what follows or what precedes is to be interpreted as a repair on previously communicated information and not as additional information" (Faerch & Kasper 1983:216). Auch Levelt meint, daß ihre Funktion darin liegt, dem Interaktanten zu signalisieren „that there is trouble, and what kind of trouble it is“ (Levelt 1989:482). Da Reparatursequenzen nicht nur für den Sprecher, sondern auch für den Adressaten der Äußerung problematisch sind, sind Levelts Ausführungen zufolge Sprecher damit befaßt, ihre Reparaturen maximal rezipientenfreundlich gestalten, so daß „their listeners' continuation problems are maximally accomodated“ (Levelt 1989:484).

²⁹ Vgl. dazu auch den von Jordan & Fuller 1975 und Ramge 1980 verwendeten eher neutralen Terminus "flag".

In bezug auf Muttersprachler wurde festgestellt, daß sie ihre Reparaturen so konstruieren, daß diese eine systematische syntaktische Beziehung zur unterbrochenen, reparaturbedürftigen Äußerung haben, so daß der Nachvollzug für den Zuhörer leichter ist. Außerdem wiederholen sie häufig zwecks 'Konnektierung' den korrekten Teil der zu korrigierenden Äußerung. Hinsichtlich der syntaktischen Beziehung zwischen einer Äußerung und ihrer Reparatur kann man somit auch von einer Koordinierung sprechen (vgl. de Smedt & Kempen 1987). Während Formfehler entweder von gefüllten Pausen wie *er/ehm* oder Ausdrücken wie *or/oder*, *no/nein* gefolgt werden und damit dem Adressaten signalisieren, daß eine Alternative folgt bzw. daß das Gesagte zurückgenommen – sozusagen negiert – wird, werden nicht angemessene Äußerungen von Ausdrücken mit konnektiv-kontinuativer Funktion gefolgt, deren Wirkung Levelt folgendermaßen beschreibt: „the speaker self-interrupts but tells the listener to continue the same line of interpretation“ (Levelt 1989:483).

Die Daten von Levelt zeigen, daß in muttersprachlichen Produktionen formalsprachliche Fehler doppelt so häufig von einem solchen 'editierenden' Ausdruck gefolgt werden wie semantisch unangemessene Äußerungen. Dieses Sprecherverhalten kann als kommunikativ sinnvoll beurteilt werden, insofern als Sprecher ihren Gesprächspartnern im Falle eines Formfehlers andeuten, daß die soeben abgegebene Äußerung durch eine andere ersetzt wird, während im Fall von unangemessenen Äußerungen nur *zusätzliche* Informationen geliefert werden, was nicht ausdrücklich markiert zu werden braucht. Während im Falle von nicht angemessenen Äußerungen Sprecher ihre vorherige Äußerung reformulieren, tendieren sie dazu, bei formalsprachlichen Fehlern die ursprüngliche Formulierung oder Konstruktion beizubehalten und lediglich das Schwierigkeiten verursachende Element zu ersetzen (vgl. Levelt 1989:491).

Während also Korrekturen von sprachlichen Fehlern eher 'konservativ' sind, insofern als die ursprüngliche syntaktische Konstruktion beibehalten wird und nur das fehlerhafte Element repariert oder substituiert wird, sind Reparaturen bei unangemessenen Äußerungen eher als 'innovativ' zu betrachten (vgl. Levelt 1989:499).

DuBois (1974) hat festgestellt, daß je nach Fehlertyp unterschiedliche Ausdrücke verwendet werden. Auch Schourup macht im Zusammenhang mit der Markierung von Reparaturen eine Unterscheidung in mindestens vier Typen, nämlich „claim editing marker“ (*well*), „reference editing marker“ (*that is*), „nuance editing mar-

ker“ (*rather*) und „mistake editing marker“ (*I mean*) (Schourup 1983:56). Hier wird deutlich, daß es im Englischen eine Reihe verschiedener sprachlicher Indizierungsmöglichkeiten für Reparaturen gibt, die den jeweiligen Reparaturtyp identifizieren, während im Deutschen alle diese Funktionen von der Partikel *also* erfüllt werden.

Was die lernersprachliche Markierung von Reparaturen betrifft, so hat Kasper die Beobachtung gemacht hat, daß sie diese häufig in ihrer Muttersprache realisieren. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Es kann einerseits als Indikator für die funktionale Abgegrenztheit der beiden Sprachen L1 und L2 gewertet werden und darauf hindeuten, daß die metakognitive Kontrolle der fremdsprachlichen Produktion in der L1 stattfindet (vgl. zu dieser Position Kasper 1986:28). Es ist aber auch möglich, daß die Lernenden keine entsprechenden sprachlichen Mittel zur Verfügung haben, um diese von ihnen offensichtlich als notwendig erachteten Indizierungen vorzunehmen. Ferner handelt es sich bei diesen Ausdrücken um hochautomatisierte Mittel, deren Funktion es ist, Raum für aufmerksamkeitsintensive Aktivitäten – nämlich Reparaturen – zu schaffen. Daher dürfen sie selbst nur wenig Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen. Hierin könnte ein Grund für den Mangel an alternativen Ausdrucksmitteln in der Lernersprache bestehen: die kognitive Belastung im Zusammenhang mit einer fremdsprachlichen Reparatur ist zu hoch, als daß außerdem noch auf eine differenzierte Indizierung Rücksicht genommen werden könnte.

4.3 Konstitutive Merkmale der MS-NMS-Kommunikation

4.3.1 Zur Rollenverteilung in der MS-NMS-Kommunikation

Die Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern ist gekennzeichnet von einer asymmetrischen Verteilung sprachlichen Wissens. Im Vergleich zu rein muttersprachlichen Interaktionen können MS-NMS-Interaktionen aufgrund dieses ihnen immanenten Kompetenzgefälles und der damit bei den Interaktanten verbundenen Verhaltensweisen als markiert bezeichnet werden: „As a result, that one is on equal footing with one’s conversational partner which is essential for successful human interaction, may only be minimally achieved at the time of the interethnic encounter“ (Maynard 1989:222; vgl. auch Ventola 1977). Auch Sajavaara & Lehtonen beschreiben die sozialen Rollen von Nichtmuttersprachlern als stark eingeschränkt, was zur Folge haben kann, „that native speaker’s expectations are quite different from what they are towards other native speakers“ (Sajavaara & Lehtonen 1980:72). Konkret kann dies bedeuten, daß Nichtmuttersprachlern mehr Zeit für ihre Formulierung gegeben wird als muttersprachlichen Interaktanten. Mit dieser erhöhten Verstehensbereitschaft geht einher, daß „a native speaker talking to a non-native speaker is more prepared to wind up the non-native speaker’s sentences during and after hesitations and pauses and to give reformulations“ (Sajavaara & Lehtonen 1980:72).

Während in symmetrischen Interaktionen verschiedene interaktionelle Prinzipien miteinander konkurrieren, nämlich das Gesichtswahrung und das der Kooperation, scheint in MS-NMS-Interaktion dem letzteren größere Priorität eingeräumt zu werden: „That native speakers do in fact often give priority to the principle of linguistic cooperation is a function of the foreigner role which allows for treating the other person as linguistically handicapped without this being intended or perceived as a face-threatening act“ (Faerch & Kasper 1983:230)

Was die Rollenverteilung in MS-NMS-Interaktionen und die mit ihr verbundenen konversationellen Erwartungen und Aufgaben betrifft, liegt den Ausführungen der meisten empirischen Studien zufolge die Verantwortung für den Verlauf der Kommunikation bei den Muttersprachlern. Während also die Muttersprachler dafür sorgen, die Interaktion zu initiieren, ist die Rolle der Nichtmuttersprachler zumeist darauf beschränkt, zu „parieren“ bzw. die konditionell aufgebauten Relevanzen zu bedienen. Holmen hat in ihrer Untersuchung zur Rollenverteilung in MS-NMS-Interaktionssituationen folgende Beobachtungen gemacht: Die NMS verhalten sich eher passiv, d.h., sie sprechen nur dann, wenn sie explizit dazu aufge-

fordert werden. Sie selbst initiieren von sich aus keine neuen Themen, da neue Themen in der Regel in eröffnenden Redezügen eingeführt werden, und diese Züge bevorzugt von den Muttersprachlern ausgeführt werden. Auch versuchen die Lerner im allgemeinen nicht, den Gang der Interaktion zu beeinflussen: „Occasionally a learner asks a question or offers some information, but this activity only involves a small part of the learners. Not only are the native speakers responsible for initiating exchanges; they also bring exchanges to a close and consistently get in the last word“ (Holmen 1985:75).

Lauerbach betrachtet Kommunikationssituationen zwischen MS und NMS auch dann als asymmetrisch, wenn eine gleichberechtigte soziale Rollenverteilung gegeben ist. Aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Kompetenz und der damit ständig gegebenen potentiellen Gefährdung des reibungslosen Verlaufs der Kommunikation durch Verständigungsschwierigkeiten kommt es häufig zu einer Reduktion der Redebeiträge des Nichtmuttersprachlers. Als Grund für dieses Verhalten, auf die Durchsetzung der eigenen kommunikativen Intentionen zu verzichten bzw. sie einzuschränken, nennt Lauerbach die permanent latent vorhandene Gesichtsgefährdung (vgl. Lauerbach 1982). Ausgehend von der Universalität der Konversation hält Levelt das Vorhandensein von universell gültigen Konversationsmaximen für denkbar. Gleichzeitig erkennt er jedoch auch, daß es interkulturell verschiedene Arten konversationeller Konventionen gibt und kommt zu dem Schluß: „one wonders how much cross-cultural misunderstanding is due to slight variations in conversational conventions“ (vgl. Levelt 1989:42). Was die Art von ‘sprachlichen Fehlleistungen’ betrifft, so läßt sich feststellen, daß im Unterschied zu grammatischen oder lexikalischen Fehlern kommunikationsnormative Unangemessenheiten zu Reaktionen führen, die für den Nichtmuttersprachler ungünstige Folgen haben können: „Different values attached to specific behavior in a given context often become the source of misevaluation and misunderstanding in intercultural communication“ (Maynard 1989:222; vgl. auch Herrmann & Grabowski 1994:455).

4.3.2 Fremdsprachenunterrichtliche Kommunikation: ein besonderer Fall von MS-NMS-Kommunikation

Mit Knapp-Potthoff gehe ich von der Annahme aus, daß Kommunikation immer ein Risiko darstellt (vgl. Knapp-Potthoff 1987:423). Es gibt allerdings eine Reihe von Faktoren und Verhaltensweisen, die dazu beitragen können, dieses Risiko

und damit die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns der Kommunikation zu verringern. Neben einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte und der damit gegebenen Vertrautheit mit den sprachlichen Fähigkeiten und Idiosynkrasien und dem kommunikativen Stil der jeweiligen Interaktionspartner spielen gemeinsames Hintergrundwissen und die damit verbundenen gegenseitigen Erwartungen eine entscheidende Rolle für das Gelingen der Kommunikation. Alle diese Voraussetzungen sind im Fremdsprachenunterricht erfüllt, was zur Folge hat, daß es in diesem besonderen 'Ökosystem' vergleichsweise selten zum Scheitern der Kommunikation kommt.³⁰

Für Kallmeyer & Schütze erfordert „Kommunikation als primär dialogisches Ereignis [...] im Prinzip beide Formen der Bereitschaft [i.e. Sprech- und Zuhörbereitschaft] und beinhaltet ein Alternieren der Sprecher, sofern nicht institutionelle Regelungen oder explizite Vereinbarungen dies verhindern“ (Kallmeyer & Schütze 1976:10). Für fremdsprachliche Unterrichtsinteraktionen besteht eine solche Vereinbarung, nämlich eine Lehr-Lern-Vereinbarung oder, wie es bei de Pietro, Matthey & Py (1989) heißt, ein „contrat didactique“.

4.3.3 Kennzeichen von Unterrichtskommunikation

In mehreren Studien ist festgestellt worden, daß das Sprecherwechselsystem in institutionalisierter Interaktion ein anderes ist als das in ethnomethodologischen Arbeiten für informelle Alltagskommunikation beschriebene. In seiner Untersuchung zur Rederechtverteilung im Fremdsprachenunterricht beschreibt Lörcher, daß jeder „offizielle“ Diskursbeitrag an den Lehrer direkt gerichtet ist und daß das Rederecht nach Beendigung einer jeden Lerneräußerung zwecks Evaluierung automatisch an den Lehrer zurückgeht. Ein typisches Unterrichts-Interaktionsmuster besteht aus der Triade „Frage-Antwort-Evaluation“, die House auch als „lockstep“-Verfahren beschreibt (House 1994:325). In Anlehnung an die ethnomethodologische Tradition bezeichnet McHoul dieses Muster als Erweiterung des Sack'schen *adjacency pairs* (vgl. McHoul 1978:191), was gerechtfertigt scheint, sind die an der 'Bearbeitung' dieses Musters Beteiligten doch qua Lehr-Lern-Vereinbarung verpflichtet, die gestellten Bedingungen zu erfüllen.

³⁰ Dies besagt selbstverständlich nicht, daß es keine Mißverständnisse oder Kommunikationsschwierigkeiten geben könnte (vgl. dazu die Ausführungen der Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1989).

Wenn man die von Lörcher mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht gemachte Feststellung: „The transition relevance places have thus lost their function“ (Lörcher 1986:15) hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Erwerb pragmatischer Fähigkeiten der Lernenden weiterdenkt, so kommt man zu dem Schluß, daß es Lernenden aufgrund der Rollenverteilung im Fremdsprachenunterricht praktisch unmöglich gemacht wird, sich auf außerunterrichtliche fremdsprachliche Interaktionssituationen vorzubereiten, wo sie eben genau diese Fähigkeiten – Erkennen übergaberelevanter Stellen und angemessenes Ergreifen des Rederechts – benötigen, um sich kommunikativ durchzusetzen. Für Lörcher stellt sich fremdsprachenunterrichtliche Interaktionsorganisation folgendermaßen dar: „[...] one can say that the prevailing system of turn-taking in the foreign language class represents a paradox. On the one hand, it seems sensible, and also necessary, to meet the specific needs of communication in the foreign language class. On the other hand, however, it hinders or even prevents the pupils from reaching the superordinate aim of foreign language teaching: acquiring aspects of communicative competence in the foreign language“ (Lörcher 1986:19). So betrachtet verhindert die besondere Beschaffenheit des Sprecherwechselsystems im institutionalisierten Fremdspracherwerb, das sich typischerweise in der Dreier-Sequenz „Frage-Antwort-Evaluation“ manifestiert, die Erreichung des übergeordneten Ziels des Sprachenlernens, nämlich die Erlangung kommunikativer Kompetenz. Der Vorteil, den die Rederechtverteilung durch den Lehrenden mit sich bringt, ist, daß der jeweils aktuelle L2-Sprecher durch eine solche Zuteilung in der Regel die Möglichkeit erhält, seine Äußerung zu planen und – idealiter – ungestört zu Ende zu führen. Ferner ist insbesondere in der Unterrichtskommunikation die permanente Einflußnahmemöglichkeit des eines Interaktanten – nämlich des Lehrenden – zu berücksichtigen, der durch den Gebrauch von Rückmeldesignalen eine Gliederung des Redebeitrags des jeweiligen Produzenten – vornimmt und somit darüber mitentscheidet, bis wann dieser tatsächlich Sprecher ist und ab wann er zum Hörer wird. In diesem Zusammenhang spielt auch van Liers Beobachtung eine Rolle, nämlich daß simultanes Sprechen im allgemeinen vermieden wird, oder wie er sagt: „The classroom is characteristically reluctant to allow overlapping or simultaneous talk“ (van Lier 1988:98). Hier sind allerdings einige Differenzierungen vonnöten. Es lassen sich sehr wohl Unterbrechungen und Überlappungen feststellen, allerdings ist der Auslöser dafür in aller Regel der/die Lehrende, insbesondere zum Zwecke der Reparaturinitiierung. Dies macht deut-

lich, daß das Recht zur Unterbrechung beim – sozial und sprachlich – dominanten Interaktionsteilnehmer liegt. Diese sprachliche und soziale Dominanz des Lehrenden im Unterricht führt zu einer doppelt einseitig kontrollierten Kommunikationssituation.

Der asymmetrische Charakter des Fremdsprachenunterrichts, der aus der vorgegebenen Rollenverteilung resultiert, manifestiert sich einer Reihe von Phänomenen. Faerch & Kasper (1986) sehen in dem eindeutig auf der Lehrendenseite liegenden Recht, Ziele zu formulieren, einen der Hauptgründe für die Asymmetrie in der Unterrichtskommunikation. Wenn es ausschließlich der Lehrende ist, der die initiiierenden Schritte unternimmt und damit den Lernenden gewissermaßen Ziele vorgibt und außerdem darüber entscheidet, ob und wann diese Ziele erreicht worden sind, so herrscht eine fundamentale Ungleichheit. Ferner liegt das Recht und die Möglichkeit, im Unterrichtsdiskurs verständnissichernde Fragen zu stellen, ausschließlich beim Lehrenden (vgl. Liedke 1994:98). Den Ausführungen von Jones zufolge machen metalinguistische und prozedurale Äußerungen zwecks Organisation des Lernens den größten Anteil der Unterrichtskommunikation aus (vgl. Jones 1992:136). Dies kann als eine mögliche Erklärung für den hohen Redeanteil gewertet werden, den Lehrende als verantwortliche Organisatoren des Lehr-/Lernprozesses aufweisen

Bei ihrer vergleichenden Betrachtung lernersprachlichen Verhaltens in Unterrichtsdiskussionen auf der einen Seite und simulierten Alltagsgesprächen auf der anderen hat House festgestellt, daß nur in letzteren ein kreativer Gebrauch diskurstypischer Redemittel in Form von bestimmten Diskursstrategien und *gambits* stattfindet, und zwar trotz der Künstlichkeit der Interaktionssituation. Dies spricht dafür, daß es nicht an der Fremdsprachigkeit der Situation liegt, daß Lerner im Unterricht nur so wenige diskurstypische Redemittel verwenden, sondern an der Unterrichtssituation als solche: „We are led then to the hypothesis that in the classroom discussion learners confine themselves to an informational core, omitting any ‘non-essentials’ such as strategies or gambits“ (House 1986:53).

Es ist offensichtlich, daß bestimmten Phänomenen im Unterricht nicht der Platz eingeräumt wird, der zur Vorbereitung auf die Fähigkeit zur Bewältigung alltags-sprachlicher Interaktionen erforderlich ist. So weisen Lerner besonders große Defizite im Bereich der Gesprächstaktik auf. Dies liegt u.a. daran, daß im Unterschied zu außerunterrichtlichen MS-NMS-Interaktionen der Lehrende nicht erst zum „Verstehen-Wollen“ (vgl. Götz 1977:79) bewegt werden muß, sondern diese

Voraussetzung ohnehin bereits erfüllt. In der Unterrichtsinteraktion können die Lernenden davon ausgehen, daß die Lehrenden ihnen zuhören und sie verstehen wollen und daß sie bereitwillig interpretieren, auch ohne daß die notwendigen Interpretationsanweisungen in Form von Partikeln 'mitgeliefert' werden, was sicherlich nicht zuletzt daran liegt, daß Lernende und Lehrende in der Regel über eine längere gemeinsame Interaktionsgeschichte verfügen. Am Beispiel von Erzählungen weist Bierbach darauf hin, daß Elizitationen Erzähler von der Verpflichtung entbinden, die Relevanz des Erzählten zum Beispiel durch evaluative Elemente zu demonstrieren (Bierbach 1985:185; zu ähnlichen Beschreibungen vgl. auch Apfelbaum 1993:38). D.h., daß das Zuhörerverhalten einen deutlichen Einfluß auf die Sprachproduktion nimmt. Hierin könnte eine Begründung für die Tatsache liegen, daß es in fremdsprachenunterrichtlichen Sprachproduktionen an evaluativen, diskursiven Ausdrucksmitteln mangelt. Gerade weil es sich bei den Lehrerfragen häufig nicht um 'echte' Fragen handelt – also solche, die dem Ausgleich eines Wissensdefizit dienen oder denen ein wirkliches Informationsbedürfnis zugrundeliegt – sondern vielmehr um Kontrollfragen, kann es nur in bestimmten Unterrichtsphasen zu solchen Evaluationen und den damit verbundenen sprachlichen Ausdrucksmitteln kommen.

Auch Van Lier geht davon aus, daß im Fremdsprachenunterricht keine 'echte' Interaktion stattfinden kann, weil nämlich das Sprachenlernen und nicht die Interaktion im Zentrum des Geschehens steht. Meiner Meinung nach ist Unterrichtsinteraktion eine spezifische Form der Interaktion mit Partizipanten, die in einem institutionell geregelten Verhältnis zueinander stehen, das von verschiedenen Faktoren geprägt ist – ebenso wie andere Typen von Interaktion, die durch äußere Faktoren determiniert werden, denen dennoch ihre „Echtheit“ oder Authentizität nicht abgesprochen würde. Es handelt sich bei der fremdsprachenunterrichtlichen Kommunikation zwar um eine 'echte', allerdings 'mehrfach asymmetrische' Interaktionssituation. 'Mehrfach asymmetrisch' deshalb, weil zu dem sprachlichen Kompetenzgefälle in der Regel noch ein soziales Machtgefälle hinzukommt. Diese Asymmetrie wirkt sich nicht nur auf solche Aktivitäten wie 'Sprecherwechsel' oder 'Reparatur' aus, sondern auch darauf, welche Sprechhandlungen und die damit untrennbar verknüpften sprachlichen Ausdrucksmittel L2-Lerner überhaupt verwenden (dürfen). Es stellt sich die Frage, inwieweit die einzelnen von NMS formulierten Redebeiträge durch die aufgrund der Rollenverteilung „erlaubten“ sprachlichen Aktivitäten prädeterniniert sind.

In diesem Zusammenhang ist das Ergebnis der empirischen Studie von Swain & Lapkin zu sehen, demzufolge die Lernenden im Fremdsprachenunterricht einen überraschend geringen Redeanteil aufweisen, sowohl was die Frequenz als auch die Länge ihrer Äußerungen betrifft. So sind nur 15% des „public talk“ der Lernenden länger als ein Satz (Swain & Lapkin 1995:372). Aufgrund dieser Tatsache erübrigt sich die Frage nach der Verwendung diskursstrukturierender und -steuernder Mittel fast, da solche Mittel in der Regel nur bei längeren Äußerungssequenzen erforderlich sind.

Auf den Punkt gebracht faßt Holmen ihre bezüglich der interaktionalen Aktivität von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern in fremdsprachenunterrichtlichen MS-NMS-Interaktionen gewonnenen Ergebnisse wie folgt zusammen: „learners are far from being equal partners to the native speakers“ (Holmen 1985:80).

4.3.4 Unterrichtssprache: ein heterogenes Konglomerat aus Idiolekt

Fremdsprachenunterrichtliche Kommunikationssituationen sind Manifestationen interkulturellen Kontakts. Gemäß den Kriterien von Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft könnte man die fremdsprachenunterrichtliche Kommunikation einerseits als „Kommunikation unter erschwerten Bedingungen“ (vgl. Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:88) bezeichnen, da die beteiligten Interaktionspartner nicht über gleiche Kompetenzen in bezug auf die Kommunikationssprache verfügen. Andererseits könnte man ebenso davon ausgehen, daß fremdsprachenunterrichtliche Kommunikation im Vergleich zu anderen Manifestationen „exolingualer“ Kommunikation eher unter ‘erleichterten’ Bedingungen stattfindet, und zwar gerade aufgrund der Tatsache, daß die Diskrepanz hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen ein von allen Interaktanten akzeptiertes konstitutives Merkmal ihrer Beziehung darstellt, dem mittels gegenseitiger Akkomodation konstruktiv begegnet wird. Dies könnte in Anlehnung an muttersprachliche Interaktionen geschehen, in bezug auf festgestellt worden ist, daß Sprecher eine Reihe von Angleichungen hinsichtlich Register, Stil und sogar Akzent vornehmen (vgl. dazu Giles et al. 1987).

Wenn man sich auf der anderen Seite vergegenwärtigt, wie viele ‘Sprachen’ im Fremdsprachenunterricht eigentlich miteinander ‘interagieren’, ist es manchmal erstaunlich, daß es nicht zu größeren Kommunikationsstörungen kommt. Da gibt es zunächst einmal die Muttersprache der Lerner, die zwar in der Regel für die

Kommunikation nicht verwendet wird, aber dennoch präsent ist und in die verschiedenlich gewechselt wird. Dies zeigt sich besonders im Fall von grammatischen Erklärungen, deren Komplexität und Schwierigkeitsgrad die fremdsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden übersteigt, oder in kommunikativen Notsituationen, wo es vorkommt, daß Lernende – aber auch Lehrende – die Muttersprache der Lerner verwenden.

Als nächstes gibt es die zu erlernende Zielsprache, die sich eben dadurch auszeichnet, daß sie nicht nur das Ziel des Unterrichts, sondern gleichzeitig außerdem sein Medium und sein Objekt ist. Letzteres zeigt sich v.a. darin, daß ein hohes Maß an expliziter metasprachlicher Kommunikation – sowohl in der L1 als auch in der L2 – stattfindet.

Die nächste ‘Sprache’, die eine Rolle spielt, ist die Interlanguage der Lerner, von der es so viele Varianten und Interlekte gibt, wie einzelne Lernende an der Interaktion beteiligt sind.

Außerdem relevant ist die ‘Sprache’ des Lehrenden, die eine besondere Form des *Foreigner Talk* darstellt (vgl. dazu auch Ferguson (1971, 1975); vgl. ferner Long 1980, 1983; Long & Porter 1985; Gass & Varonis 1985). Die Lehrersprache – die nicht so homogen ist, wie es der Terminus implizieren mag – weist in der Regel eine hohe Frequenz von Verständnissicherungsfragen, klärenden Nachfragen, antizipierten Worterklärungen und Reformulierungen auf und stellt damit eine Anpassung an den vom Lehrenden angenommenen Sprachstand der Lernenden dar. D.h., daß auch die Lehrenden ein besonderes Register verwenden.

Alle diese soeben skizzierten sprachlichen Varianten ‘interagieren’ miteinander und ergeben ein ganz besonderes Konglomerat, das eine Reihe gruppen- und situationsspezifischer Merkmale aufweist. Lehrer und Lerner einigen sich auf einen gemeinsamen Kode, was auch eine besondere Form der Interaktion zur Folge hat. Somit bringen diese MS-NMS-Interaktionen zuweilen einen Sprachgebrauch und die Verwendung von Strukturen hervor, die keinem der an der Interaktion beteiligten Einzelsprachsysteme entsprechen (vgl. dazu auch Kotthoff 1991).³¹

Genau betrachtet sind die ‘Sprachen’, die die Interaktanten verwenden komplementär zueinander insofern, als die Lehrersprache einen ‘rezipientenspezifischen’ und die Lintersprache einen ‘produzentenspezifischen’ Zuschnitt aufweist. Die

³¹ Vgl. zur sozio-interaktional ausgerichteten und aus verschiedenen sozialpsychologischen Theorien synthetisierten *Speech Accomodation Theory*, die auf der Beobachtung der gegenseitigen Anpassung innerhalb einer Interaktion basiert, auch die Ausführungen bei Zuengler (1993:192).

feststellbaren Phänomene überschneiden sich z.T. – Verlangsamung des Sprechtempos, Reformulierungen und Wiederholungen – sind jedoch unterschiedlich motiviert.

Von muttersprachlicher Seite könnten Anpassungsprozesse an die reduzierte lernersprachliche Pragmatik bedeuten, daß man sich um größtmögliche Eindeutigkeit bemüht. D.h., es kann zu einer verstärkten Verwendung von ‘Vereindeutigern’ kommen, wie z.B. Unterstreichungen, Emphasen oder verstärkenden Adverbien bei einer gleichzeitigen Vermeidung von ‘Veruneindeutigern’ wie z.B. Modalpartikeln oder Heckenausdrücken. In ihrer Untersuchung zu den Auswirkungen, die Lernersprache auf Muttersprachler haben Albrechtsen et al. (1980) festgestellt, daß die Muttersprachler Anpassungen in Abhängigkeit vom Sprachstand der Lernenden vornehmen, und zwar hinsichtlich der Verwendung eines vereinfachten Registers, der Verlangsamung des Sprechtempos, erhöhter Redundanz und den verstärkten Einsatz von Non-Verbalia.

In fremdsprachenunterrichtlicher Kommunikation werden sprachliche Formulierungsprozesse per definitionem thematisiert. Im Unterschied zu nicht-unterrichtlicher MS-NMS-Interaktion sind also die sprachlichen Kompetenzunterschiede von vornherein für die Kommunikation relevant gesetzt. Diese Unterschiede spiegeln sich dann v.a. „im Bereich der Fremdreparaturen und des Ausnutzens von Problemlösungsmethoden zum Einführen zusätzlicher Lehraktivitäten“ wider (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft 1995:109).

Die durch lernerseitige Produktions- und Verstehensprobleme hervorgerufenen Kommunikationsschwierigkeiten im Unterricht können so groß werden, daß die Behandlung dieser Probleme zur Hauptaktivität ganzer Interaktionspassagen wird. Da solche Situationen für alle Beteiligten eine Belastung – sowohl kognitiver wie auch psychologischer Art – darstellen, kommt es vor, daß die L2-Sprecher antizipatorisch Vermeidungsstrategien anwenden. Es kann zu teilweisen und totalen Vermeidungen kommen, z.B. Reduktion oder völlige Aufgabe einer ursprünglichen Kommunikationsintention oder Simulation von Verstehen, ohne daß es tatsächlich vorhanden ist. Solche Strategien sind – insbesondere wenn sie erfolgreich angewendet werden – in der Regel nicht direkt beobachtbar, sondern können nur mittels retrospektiver Daten ermittelt werden. Was der direkten Beobachtung jedoch zugänglich ist, sind antizipierende Erklärungen und Modellantworten seitens des sprachlich Kompetenteren. Diese beiden Verhaltensweisen zeigen noch einen weiteren typischen Aspekt des Lehrerverhaltens in

fremdsprachlicher Unterrichtskommunikation. Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (1995) haben die Beobachtung gemacht, daß Muttersprachler Hypothesen über potentielle Verstehens- und Produktionsprobleme ihrer nichtmuttersprachlichen Gesprächspartner auf der Grundlage zweier Quellen aufstellen, und zwar einmal auf der Basis von Alltagstheorien über mögliche Schwierigkeiten der jeweiligen Sprache und einmal auf der Basis von Beobachtungen hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz ihres Gesprächspartners, die sie im Verlauf der aktuellen Interaktion machen. Im Fremdsprachenunterricht spielen solche Alltagstheorien sicherlich eine eher untergeordnete Rolle, da die Lehrenden a) nicht nur Intuitionen, sondern explizites Wissen über die jeweilige Sprache haben und b) häufig über Kenntnisse der Muttersprache ihrer Lernenden verfügen, so daß sie in der Lage sind, potentielle Schwierigkeiten aufgrund von muttersprachlichen Interferenzen zu erkennen und zu verstehen.

4.4 Daten und Datenerhebung

Ich habe über einen Zeitraum vom 24. April bis 22. Mai 1991 dreimal wöchentlich Unterrichtsdaten in insgesamt drei Sprachkursen am Department of German Studies der Stanford University (USA) erhoben, an denen ich als teilnehmende Beobachterin z.T. aktiv partizipiert habe.

In bezug auf das bekannte 'Beobachterparadox' hält es Franck für eine Fiktion anzunehmen, daß sich die Gesprächsteilnehmer nicht durch das Vorhandensein eines Aufnahmegerätes beeinflussen ließen.³² Ihrer Meinung nach erhält die gesamte Interaktion einen gewissen 'Öffentlichkeitscharakter', der dafür sorgt, daß die Beteiligten ihr Gesprächsverhalten in einer Weise kontrollieren, wie sie es auch sonst in Situationen tun, in denen nicht-adressierte Hörer anwesend sind (vgl. Franck 1989:164).

Demgegenüber haben Möhle & Raupach (1983) Evidenz dafür, daß „viele Lernende sich in einer L2-Kommunikationssituation eigentlich immer 'auf dem Prüfstand' fühlen“ (Möhle & Raupach 1983:111), was die beiden Autoren zu der Annahme führt, daß die Tatsache, bei ihren fremdsprachlichen Produktionen aufgenommen zu werden, für die Lernenden nicht unbedingt unangenehm sein muß. Dies kann ich für das beobachtbare Verhalten der von mir aufgezeichneten L2-Sprecher bestätigen. Was die Reaktion der Lehrerin auf die Aufnahmesituation betrifft, so finden sich Hinweise, daß zumindest sie sich dieser Situation bewußt war, indem sie mit Scherzen darauf reagierte und sich von Zeit zu Zeit selbst 'ermahnte', ihren Sprachgebrauch zu kontrollieren, allerdings in einer nicht ernst gemeinten Art. Franck meint dazu: „Scherze sind eine effiziente und angenehme Manier, mit Widersprüchen in der Situation umzugehen, die unvermeidlich aber relativ harmlos erscheinen, wie der zwischen der Intimität des Gesprächs und der Anwesenheit des 'Veröffentlichungsinstruments', dem laufenden Gerät“ (Franck 1989:164). Insgesamt betrachtet jedoch hatte ich den Eindruck, daß meine Anwesenheit im Unterricht keine 'Bedrohung' für das Gesicht der Lehrenden dar. Im Gegenteil: Ich wurde sowohl von der Lehrerin als auch von den Lernenden häufig als weitere muttersprachliche Instanz konsultiert und hatte damit eine Funktion als 'Inputlieferantin'.

Die von mir für die vorliegende Studie ausgewählten Daten stammen vorwiegend aus dem Kurs *Reading and Writing Modern German II*, weil es in diesem Kurs die meisten Gelegenheiten für die Studierenden gab, frei und spontan zu sprechen. Dieser Kurs richtete sich an fortgeschrittene Studierende im dritten Jahr. Es

³² Vgl. dazu auch die Ausführungen von Labov über das 'Beobachterparadox' (Labov 1972:209).

nahmen regelmäßig 7 Studierende teil, die alle bereits einen intensiven Pflichtsprachkurs in Berlin absolviert hatten.

Die Kursbeschreibung im Stanford University Bulletin (1991-1992) lautet: „Short fictional and expository texts read and discussed. Students write short essays. Exercises cover important points of grammar, idiomatic usage, and vocabulary building.“

Ein Großteil der Sitzungen bestand in der gemeinsamen Bearbeitung von Übungen, die dem Textbuch *Der treffende Ausdruck. Texte, Themen, Übungen* entnommen waren, das von der Kursleiterin selbst verfaßt worden ist. Für meine Analysen habe ich fast ausschließlich solche Unterrichtseinheiten ausgewählt, die der Besprechung der Kurzgeschichten *Der große Wildenberg* von Siegfried Lenz und *Eines Tages ist er wirklich da* von Günter de Bruyn gewidmet waren.

Was die Transkriptionskonventionen betrifft, so orientiere mich im wesentlichen an denen der Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1989:176). Die hier gewählte Partiturschreibweise dient der optischen Verdeutlichung der Interaktivität der Kommunikation, dient also der Indizierung von Sprecherwechseln, simultan gesprochenen Sequenzen und Pausen. Die nahezu ausschließlich orthographische Verschriftlichung soll eine gute Lesbarkeit ermöglichen. Die spezifischen Merkmale der gesprochenen Sprache werden durch Notierung von Pausen, Tonhöhenbewegungen, Dehnungen, Verzögerungen und Betonungen erfaßt.³³

4.4.1 Zum Stellenwert retrospektiver Daten bei der Untersuchung von Sprachproduktionsprozessen

Es werden in der vorliegenden Arbeit keine zusätzlichen Daten zwecks ‘Überprüfung’ der durch die Analyse des empirischen Materials gewonnenen Ergebnisse

³³ O’Connell & Kowal (1991) haben eine Reihe von Transkriptionen verschiedener Textsorten wie z.B. Monologe, Dialoge, Interviews oder Unterhaltungen untersucht, die sich durch verschiedene Grade von Spontaneität und Formalität auszeichnen. Dabei haben sie festgestellt, daß die Transkribenten Veränderungen verschiedener Art vornehmen. Am häufigsten wurden Silben getilgt (diese Tilgungen machen 18%-71% aller Modifikationen aus). Ferner kam es zu Hinzufügungen (13%-61%) und Ersetzungen (8%-29%). Insgesamt betrachtet wurden insgesamt mehr Silben getilgt als hinzugefügt. Die genannten Tilgungen und Hinzufügungen bestanden zumeist aus gefüllten Pausen, phonemischen und morphemischen Komponenten und einigen Funktionswörtern.

hinzugezogen. Intro- oder retrospektive Aussagen der Lernenden werden nicht berücksichtigt und zwar sowohl wegen einiger grundsätzlicher Bedenken gegen solche Daten als auch wegen der eingeschränkten Aussagekraft, die sie in bezug auf sprachliche Ausdrucksmittel haben, die hochgradig unbewußt und automatisiert verwendet werden. Mit Cohen bin ich der Ansicht, daß retrospektive Daten nur von solchen Sprachverwendungsstrategien erhoben werden können, die dem Lernenden bewußt sind und die er bewußt einsetzt, um eine Sprache zu lernen bzw. um eine Sprachproduktionssituation zu bewältigen (Cohen 1987:32).

Die kritische Einschätzung dieser Methode der Datenerhebung basiert auf der Annahme, daß ein großer Teil des Sprechens und auch des Sprachenlernens auf einer unbewußten Ebene stattfindet, der aus diesem Grund auch nicht bewußt zugänglich ist. Das Hauptproblem ist, daß man als Forscher nicht bestimmen kann „how much of verbal report is a description of the actual processes used in learning to understand and produce second language utterances and how much is post hoc guessing or inferencing based on production“ (Cohen 1987:36). Ein mögliches Problem mit retrospektiv abgegebenen Aussagen besteht nämlich darin, daß sich Erinnerungen an die konkrete Situation mit allgemeinen Einschätzungen vermischen und man auf diese Weise zwar etwas über subjektive Theorien des jeweiligen Probanden erfährt, jedoch nicht unbedingt relevante und zuverlässige Information über die konkrete Situation erhält, über sie man etwas zu erfahren sucht.

Mit Bezug auf Ericsson & Simon faßt Wenden die allgemein bekannten Vorbehalte an der Retrospektion wie folgt zusammen: „retrospective statements can be a mixture of personal fact, inference based on personal fact, and popular belief, with a result that is not at all related to a particular learner’s experience“ (Wenden 1986:197; zu einer weiteren kritischen Einschätzung siehe auch Henrici 1990:34 oder 1995:149f).

4.4.2 Die ‘Sprache’ der Lehrerin

Die in der interaktionalen Soziolinguistik³⁴ festgestellte Herausbildung von interkulturellen Stilen führt zu einem besonderen Sprachverhalten, das sich folgendermaßen beschreiben läßt: „speakers fully competent in two languages may create an intercultural style of speaking that is both related to and distinct from the

³⁴ Vgl. beispielsweise die Arbeiten von Gumperz (1982) oder Tannen (1985).

the styles prevalent in the two substrata, a style on which they rely regardless of the language being used“ (Kasper & Blum-Kulka 1993:3). Die ‘Sprache’ der beobachteten Lehrerin weist einige Aspekte eines solchen Stils auf. Es handelt sich bei dieser Lehrerin um eine deutsche Muttersprachlerin, die seit über 30 Jahren in den USA lebt. Sie ist stark von Englischen beeinflusst, was sie z.B. darin zeigt, daß die Lehrerin tendiert stärker zum *code-switching* als die Lernenden, die v.a. dann in ihre Muttersprache wechseln, wenn sie ein sprachliches Problem haben, oder wenn es darum geht, unterrichtsorganisatorische Fragen zu besprechen (z.B. Hausaufgaben oder Prüfungen). Was den Sprachwechsel der Lehrerin (im folgenden immer mit der Sigle L1 indiziert) betrifft, so nimmt sie ihn insbesondere in Reparatursequenzen – sowohl in Selbstreparaturen als auch in Fremdreparaturen – vor, die sie häufig mittels der englischen Negationspartikel *no* einleitet.

B1. wárum' . . . damit ich schreiben konnte ehm daß . alles nur ein Traum ist **ja'&no** wissen Sie der Grund warum ich das reingeschrieben hab'

Im Zusammenhang mit der im folgenden Beispiel präsentierten Bedeutungserklärung der Modalpartikel *eigentlich* gibt sie im Anschluß an einen deutschen Beispielsatzes eine teilweise englische Übersetzung. Die englischsprachig begonnene Äußerung beendet sie allerdings auf deutsch und zwar unter Verwendung einer weiteren Modalpartikel, nämlich *schon*. Abschließend gibt sie noch mal eine deutschsprachige und eine englischsprachige metasprachliche Erklärung der Verwendung des zu erklärenden Lexems.

B2. **eigentlich** sollte ich mehr arbeiten . **I really should but** .. wer hat **schon** Lust' . die Implikation is ich tu es nich . **ja'** .
eigentlich **is used in contrary-to-fact situations**

Die Lehrerin verwendet eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an verständnissichernden Signalen, und zwar sowohl deutsche wie *ja?*, *verstehen Sie?*, *wissen Sie, was ich meine?* oder *nicht wahr?* als auch englische *you know?* und *okay?* Nahezu jede ihrer Äußerungen – insbesondere jedoch lexikalische und grammatische Erklärungen – enden mit einem solchen Signal.

B3. verweilen kann auch bedeuten to linger . **you know**

Zu ihrem Sprachstil während des Unterrichts ist zu sagen, daß er eine Reihe typischer Merkmale gesprochener Sprache aufweist – wie Abbrüche, Fehlstarts, Umpfanungen, Korrekturen, Reformulierungen – und eine Vielzahl von Partikeln der verschiedensten Klassen.

- B4. **also** jetzt wolln wir **mal**/ das ist **eigentlich** ganz interessant
jetzt . wolln **mal** sehen wie gut Sie das schon können .
vielleicht ist dies **víel** zu leicht/ diese Übung
- B5. Sie sind **doch** so klug
- B6. **nö** hat er auch nicht gesagt . ham Se **doch** nich reflexiv'
- B7. was haben Sie'/ warum haben Sie das **denn** schon gemacht' . . das
war noch gar nicht auf **oder**'

In der folgenden Sequenz B8 korrigiert sie einen Kasusfehler einer Lernerin, die diese Korrektur jedoch nicht sofort versteht und deshalb ihre Äußerung abbricht.

- | | | | |
|-----|-----|--|----------------------------|
| B8. | S1: | der Erzähler und das große Wildenberg | |
| | L1: | | dér große Wildenberg |
| | S1: | kommen . der große Wildenberg kommen zusammen . die haben
eine Verbindung . alles dazwischen fällt weg . so die zwei
für ihnen gibt etwas (...) für sie oh (lacht) | |
| | L1: | | für sie für sie |
| | S1: | | oh wie kann ich denken und |
| | L1: | macht nichts macht nichts is okay | |
| | S1: | sprechen gleichzeitig' (lacht) | |
| | L1: | nee genau aber das üben wir
ja gerade hier ja ' deshalb diese kleinen <i>subliminal</i> (engl.)
Bemerkungen ja ' | |

An dieser Sequenz wird mehrerlei deutlich. Zunächst verwendet die Lehrerin die Modalpartikel *ja* und in unmittelbarer Nähe dazu zweimal die Verständnissicherungsartikel *ja*. Ferner wechselt sie für das Adjektiv *subliminal* ins Englische. Dieser Sprachwechsel geht völlig reibungslos vonstatten. Das englischsprachige Wort wird nahtlos in die deutschsprachige Äußerung eingefügt.

In den folgenden Sequenzen versucht die Lehrerin, ihren Redeanteil bewußt gering zu halten, und sie fordert die Lernenden auf, sich miteinander zu unterhalten:

B9. wer möchte . die Diskussion eröffnen' und des (...) geht jetzt heute untereinander . ich bin jetzt **ma** ganz ruhig

Später in demselben Zusammenhang – sie versucht die Lernenden zum Sprechen zu animieren – sagt sie, nachdem sie selbst einen recht langen Redebeitrag hatte, während dessen sie über sich gesprochen hat:

B10. fragen Sie **mal** was . wolln Sie nich **mal** wissen was andere denken hier' . ich soll **ja mal** ruhig sein . **also** müssen Sie das Gespräch/

Auch hier findet sich eine Häufung von Partikeln, die allerdings – bis auf *ja* – typisch für Aufforderungssätze sind, was im Unterrichtskontext eine 'klassische' Sprechhandlung des Lehrenden ist.

Als ein Lerner die Lehrerin um eine deutsche Übersetzung für das englische Lexem *bittersweet* bittet, reagiert sie nach längeren erfolglosen Überlegungen mit der folgenden Äußerung:

B11. **naja** wir wissen **schon** eh das/ eh mit einem halb lachenden und halb weinenden Auge endet die Geschichte . das könnte man vielleicht sagen. **verstehen Sie was ich meine'** . halb lachenden und halb weinenden Auge'

Die erfolglose Suche wird mittels der resümierenden Partikel *naja* abgeschlossen. Im Anschluß daran wird die Modalpartikel *schon* verwendet, die der Einschränkung der Relevanz des zuvor Gesagten dient.

Auffällig sind Äußerungen der Lehrerin, mit denen sie ihre positive Einstellung gegenüber den Lernenden ausdrückt:

B12. wissen Sie der Grund warum ich das reingeschrieben hab' und jetzt bereue ich es fast . bereuen' weil die Klassen mit denen ich den Text gelesen hatte es einfach nicht verstanden haben . und ich dachte wenn **Sie klugen Stanford-Studenten** nicht verstehen . was sollen die in (...) damit machen **ne'**

Nachdem sie einen Lerner mehrfach wegen desselben Fehlers verbessert hat und er ihn dennoch weiter begeht, versucht sie ihm eine Erklärung dafür zu geben, warum sie ihn verbessert:

B13. weil Sie so wénige Fehler machen . müssen wir es n bißchen verbessern . sonst brauchen Sie nicht zu kommen

Sie versucht ferner, Gemeinsamkeiten zwischen sich und den Lernenden zu entdecken bzw. herzustellen:

B14. empfinden Sie den Lärm auch als lästig' . **na** dann ist der Generationsunterschied **ja** gar nicht so groß zwischen uns

Die Lehrerin stellt eine persönliche, entspannte Atmosphäre her, indem sie von sich erzählt:

B15. als Kind habe ich immer sehr viel geredet

B16. zu meiner Studienzeit galt dieses Wohnheim als schlimm

B17. typische deutsche Atmo/ Atmo/ Fabrikatmosphäre [...] ich konnt es alles so sehen . ich bin da **also** aufgewachsen **verstehn Sie'** dieses Backsteingebäude und diese Bogenlampen und Pförtnerhaus . ich hab stundenlang im Pförtnerhaus verbracht . vielleicht hab ich deshalb die Geschichte gewählt (lacht) das fällt mir jetzt gerade ein . ich dachte eben mir . warum hast die Geschichte genommen' . **naja**

Zusammenfassend kann man daher feststellen, daß in diesem Unterricht hinsichtlich des von der Lehrerin verwendeten Sprachstils ein „partikelfreundliches Klima“ herrscht.

5 Lernalinguische Verfahren der Äußerungsproduktion

Wie bewältigen die L2-Lerner nun die zuvor beschriebenen Schwierigkeiten, denen sie während einer fremdsprachlichen Produktion im Spannungsfeld zwischen flüssiger Produktion, Gesichtswahrung, Erfüllung des Kooperationsprinzips und asymmetrischer Rollenverteilung im Fremdsprachenunterricht ausgesetzt sind? Welche sprachlichen Mittel und welche Verfahren setzen sie dafür ein? Welche Rolle spielen dabei die zuvor beschriebenen Ausdrucksmittel automatisierter kommunikativer Kompetenz?

Die in der Literatur gemachte Beobachtung, nämlich, daß das Vorhandensein von *gambits* in der Sprache des Muttersprachlers offensichtlich *keinen* positiven Einfluß auf die Verwendung dieser Ausdrucksmittel seitens der Lernenden hat, kann ich im Hinblick auf die *gambits*, die Modalpartikeln und die meisten Gliederungssignale bestätigen (vgl. Wildner-Bassett 1986).

In bezug auf die Verwendung von Modalpartikeln gibt es lediglich eine interessante Sequenz, in der eine Lernerin die Modalpartikeln *denn* verwendet, und zwar als sie sich mit einer Frage an einen Mitlerner – also an einen ‘gleichberechtigten’ Gesprächspartner – wendet.

- B18. L1: fragen Sie mal was . wollen Sie nich mal wissen was andere denken hier' ich soll ja mal ruhig sein **also** müssen Sie das Gespräch
- S1: ich habe an the wizzard of Oz gedacht (lacht)
-
- L1: warum' . warum'
- S1: eh die Mythos ist ähnlich
- S2: warum **denn**'

Auffällig an der Äußerung der Lernerin ist die starke Akzentuierung auf dem Fragepronomen *warum*. Interessant ist ferner die Tatsache, daß die Lehrerin im Anschluß an die modalpartikelhaltige Frage der S2 den S1 ebenfalls nach dem Grund für seine Antwort fragt, allerdings läßt sie dabei die Modalpartikel weg. Dies könnte als eine indirekte Korrektur der Äußerung von S2 gewertet werden, die eben durch die starke Akzentuierung einen nicht-idiomatischen Charakter und eher die illokutive Kraft eines Vorwurfs erhielt.

5.1 **ALSO: kleine Partikel mit großer Wirkung**

Die prominenteste Partikel in den hier betrachteten lernersprachlichen Produktionen ist *also*, der man den Status einer ‘**Universal-Partikel**’ einräumen könnte, da sie den Lernenden zur Bewältigung einer Vielzahl verschiedener kommunikativer Aufgaben dient. Dabei ist es nicht immer ganz einfach, die verschiedenen Funktionen, die *also* ausüben kann, zu trennen, da sie häufig gleichzeitig erfüllt werden. Relativ eindeutig und trennscharf zu identifizieren sind nur die wenigsten Verwendungsweisen, wie z.B. die Rederechtübernahme und die Reformulierung. Die größte Gruppe stellen daher die ‘Mischformen’ dar.

Im folgenden sollen nun ausgewählte Transkriptionsbeispiele vorgestellt werden, anhand derer die verschiedenen Funktionen illustriert werden sollen, die die Partikel *also* für die Lernenden erfüllt. Es kommt vor, daß innerhalb einer ausgewählten Sequenz *also* mehrmals verwendet wird. Es wird allerdings nur das Vorkommen mittels Fettdruck markiert, das gerade für die jeweils zu beschreibende Funktion von Relevanz ist.

Vorab ist zu sagen, daß diejenigen Lerner, die diese Partikel am häufigsten verwenden, zu den kommunikativ aktivsten des Kurses zählen. Sie sind diejenigen mit dem höchsten Redeanteil, die sich in der Regel aus eigener Initiative an der Unterrichtsinteraktion beteiligen. Zu einem verstärkten Gebrauch von *also* kommt es in erster Linie in solchen Unterrichtssequenzen, in denen sich die Lehrerin ‘bewußt’ zurücknimmt. Solche Phasen werden von ihr mittels Äußerungen wie den folgenden eingeleitet:

B19. wer möchte die Diskussion eröffnen' und des (...) geht jetzt heute
untereinander . ich bin jetzt ma ganz ruhig

oder

B20. Tom hat ne Frage gestellt . und Sie wolln die jetzt beantworten

oder

B21. was möchten Sie fragen' und die andern werden antworten

5.1.1 Übernahme des Rederecht bzw. Einleitung eines Redebeitrags

Fälle, in denen *also* zwecks Rederechtübernahme bzw. der Einleitung eines Redebeitrags – häufig im Anschluß an eine Pause – verwendet wird, sind relativ eindeutig zu identifizieren. Vgl. dazu das erste Beispiel:

- B22. L1: jetzt sprechen wir erstmal nur im Kontext der Geschichte
ja' so wie Sies jetzt gemacht haben . und dann . später
sprechen wir im Kontext der anderen Geschichte . nicht
der Geschichte die de Bruyn geschrieben hat sondern die
Geschichte die die/ . wer alles geschrieben hat' . . die
die Sowjets Gorbatschow eh Österreich Ungarn die DDR-
Bürger BRD-Bürger . wissen sie was ich mein'
(Pause ca. 10 sec)
-
- S1: **also** im Kontext glaube ich daß/ . eh der eh letzte
Abschnitt eh nichts davon weiß
- L1: ja'

Im nächsten Beispiel möchte eine Lernerin eine Frage hinsichtlich des Unterschieds zwischen zwei grammatischen Konstruktionen stellen. Sie stellt diese Frage, während die Lehrerin noch damit befaßt ist, die Frage eines anderen Lerner zu beantworten. Daher kommt es zu einer Überlappung der Redebeiträge, so daß die Lernerin ihren Redebeitrag abbricht. Anschließend fordert die Lehrerin die Lernerin auf, ihre Frage zu wiederholen, was sie auch tut, und dabei zwecks Einleitung die Partikel *also* verwendet.

- B23. S2: ich wollte eigentlich lieber vorher fragen welchen
Unterschied es gibt/
L1: oh did you follow them okay . was
-
- S2: **also**
- L1: möchten Sie fragen' . und die anderen werden antworten
-
- S2: ich verstehe nicht was für einen Unterschied es gibt hier
zwischen ich bin seinem Vater gefolgt und wir haben seinem
Vater gefolgt'

Sehr klare Beispiele sind auch die drei folgenden:

- B24. L1: wir leben und dann gibts nichts mehr (lacht)
S1: **also** es kommt
vor . es ist/ man ist/ es gibt kein happy ending sozusagen
aber das leben geht weiter irgendwie,

- B25. L1: warum kommt er immer noch ins Büro wenn er eigentlich keine/ wenn das stimmt was er sagt . daß er keine Aufgaben hat und daß ihm ab und zu was zur Unterschrift vorgelegt wird . warum kommt er immer noch jeden Tag ins Büro'
 S1: was soll er sonst tun'
 S2: **also** man weiß nicht ob er also die Fabrik/ ob er der Chef ist oder war oder ob er es eh besitzt
- B26. S1: es ist unklar . aber es stellt mehr Fragen als (...)
 S2: (...)
 glaube ich daß es keine Rolle spielen eh spielt . der Autor muß eh irgendwas anderes sagen will wenn er das nicht eh klar macht . dann will er etwas anderes
-
- S1: wahrscheinlich
 S2: sagen **also** . wenn er etwas über na/ nur über der große Wildenberg über den großen Wildenberg eh
 L1: über den
-
- S2: sagen

Eine leicht andere Funktion hat *also* in den folgenden Beispielen. Es dient der Einleitung einer Aufzählung, und könnte funktional mit dem Doppelpunkt vor der wörtlichen Rede verglichen werden:

- B27. S2: ich habe mich gefragt . wer eh am wenigsten Macht hat .
also der Mann der sich beworben hat' oder der Wildenberg
- B28. L1: warum dieser Mythos des großen Wildenberg' der wilde Mann'
 S2: and auch wie es beschrieben wär . **also** er kommt durch diese Backsteinmauer und die Lichter haben gebrannt und es schneit . es ist dunkel . es ist/ es ist so trüb und/

Im folgenden Beispiel hat *also* die Funktion einer 'zusammenfassenden' Einleitung. Der Lerner bittet die Lehrerin um eine deutsche Entsprechung des englischen Lexems *bittersweet*. Nachdem er gemerkt hat, daß er sich nicht richtig verständlich gemacht hat, versucht er ein Beispiel für eine Situation zu bringen, die mittels des von ihm gesuchten Lexems charakterisiert werden kann. Dieses Beispiel leitet er mittels *also* ein.

- B29. S1: wie sagt man das auf Deutsch' . wenn es ironisch ist
-

L1: ironisch' aber *bittersweet*
 S1: ja aber nicht ironisch **also** wenn mir etwas passiert ist daß/

Im folgenden Beispiel dient das erste Vorkommen von *also* der Einleitung eines neuen Gedankens, der allerdings sofort wieder verworfen wird.

B30. S1: isch hab nisch verstanden . was der Wildenberg eigentlich macht ist er der Chef' oder ist er nur/ eh ist er/ .
 L1: ja,
 S1: oder ist das der Punkt' . **also** der Chef hat/ also seine seine seine untere wie heißt das' seine Ange'/
 L1: Angestell/
 S1: Angestell/ Angestellten eh haben alle
 L1: Angestell/
 S2: Angestellten
 S1: Macht von ihm weggenommen

5.1.2 Reformulierung bzw. Umformulierung

Eine zentrale Funktion von *also* ist die der Reformulierung bzw. Umformulierung. Ein ganz klarer Fall dafür ist B31, wo sie der Spezifikation der vorherigen Äußerung dient:

B31. S1: ich glaube niemand hat Macht **also** niemand weiß wer Macht hat

Ebenfalls ein ganz eindeutiger Fall von Reformulierung liegt auch in den beiden folgenden Beispielen vor:

B32. S1: der der Setzki oder der/ wie' Peters . die haben die
 L1: Peters
 S1: Freiheit die machen das alles
 S2: aber die wußten das
 S1: die wußten das nicht aber es scheint so
 S2: eigentlich nicht
 S1: am Ende ne' es es es muß nicht/ **also** er sagt man muß/ eh
 L1: ja
 S1: der der Doktor Setzki eh eh der Doktor Setzki anmelden

- B33. S1: die ehemaligen DDR-Bürger kennen sich nicht aus in den in
den eh Regeln **also** sie/ sie wissen nicht wie
L1: den Gesetzen und Regeln
-
- S1: sie eh ja genau sie wissen nicht/
L1: sich verhalten sollen'
-
- S1: also sie haben die Freiheit . aber es ist nicht/

Auffällig an der folgenden Sequenz ist die starke Häufung von *also*:

- B34. S1: was soll er sonst tun'
S2: **also** man weiß es nicht . ob er **also**
Fabrik/ ob er der Chef ist oder war oder ob er es eh
besitzt oder man weiß nicht was seine Rolle eigentlich ist
eh sicherlich hat er kein Macht mehr aber man weiß nicht .
vielleicht zahlt er alles . **also** wenn er eh das Geld
beherrscht dann/ **also** muß er noch da sein

Während das erste *also* der Einleitung dient und die beiden letzten Manifestationen von *also* in diesem Beispiel offensichtlich eine Reformulierung indizieren – das letzte noch mit einer zusätzlichen resümierenden Konnotation – ist die Funktion des zweiten *also* eher unter die Kategorie 'Füller' zu subsumieren.

In der nächsten Sequenz möchte die Lehrerin erfahren, ob die Lernenden die Gelegenheit nutzen, sich in der Campus-Videothek deutsche Nachrichten anzusehen.

- B35. L1: machen Sie das ab und zu' oder haben Sie nicht Zeit dazu'
S1: eh nicht mehr eh ja . es ist/ es ist leichter . **also** sie
haben Bilder und man kann so verstehen ohne die Wörter

Beim nächsten Beispiel handelt es sich um eine vom Lerner initiierte, jedoch von der Lehrerin abgebrochene Reformulierungshandlung:

- B36. L1: soll das bedeuten Sie möchten lieber lesen weil das eine
größere Herausforderung ist'
-
- S1: ja weil/ auch die Nachrichten/ wir wir wissen schon was
passiert ist . **also** wenn es
- L1: weil die über zehn Tage alt
-
- S1: ja
L1: sind ja' okay

In der folgenden Sequenz hat eine Lernerin ein lexikalisches Problem. Sie ist auf der Suche nach dem Lexem *Ruß* und verwendet *also* in einer resümierenden Reformulierung im Anschluß an eine erfolglose, durch Verzögerungssignale und Abbrüche indizierte Suche:

- B37. S1: ich war nicht sicher ob es Teer wär eh oder eh
 L1: eine
-
- S1: oder/ **also** das Zeug was durch den Kamin
 L1: schwarze Masse'
-
- S1: kommt

Beim nächsten Beispiel handelt es sich um eine zugleich zusammenfassende und spezifizierende Reformulierungshandlung:

- B38. L1: es kommt darauf an wie man sich einsetzt
 S1: wie man es macht
-
- L1: ja' was sagen sie Kevin'
 S2: für mich ist es ganz/ also nicht
-
- L1: zu wenig' na leicht ist es
 S2: zu viel aber nicht ganz leicht
-
- L1: nicht das habe ich nicht gesagt
 S1: aber wenig ist es auch/
 ist es auch nicht zu wenig **also** die Aufsätzen brauchen
 eine bestimmte Zeit

5.1.3 Mischformen

Alle folgenden Beispiele enthalten eine gewisse 'resümierende' Komponente und dienen gleichzeitig der Einführung eines neuen thematischen Aspekts.

- B39. S1: ich glaube niemand hat Macht . also niemand weiß wer Macht
 hat . alles is/ es is/ es is/ ein/ ein ehm eine Satire der
 eh bu/ bu/ bureaucracy' **also** gibt es überhaupt
 L1: Bürokratie,
-
- S1: eine Stelle' er hat sich bewar/ beworben aber das wissen
 wir nicht

- B40. S1: also es kommt vor . es ist/ man ist/ es gibt kein happy ending sozusagen aber das leben geht weiter irgendwie am Schluß eh . **also** der Erzähler und das große Wildenberg
 L1: der
-
- S1: kommen der große Wildenberg
 L1: große Wildenberg
- B41. S1: der große Wildenberg hat keine Freiheit . er muß auch seine Rolle spielen und kann nix was er will machen
 S2: aber ist der
 wirklich so groß wie es gesagt wird' **also** ich meine der der Setzki oder der/ wie' Peters die haben die
 L1: Peters
-
- S2: Freiheit die machen das alles
- B42. S1: vielleicht muß jeder seine Rolle spielen und niemand/
 S2: ja
also das kann sein . aber ich habe es so gelesen daß es nur um der Wildenberg ging

Am deutlichsten wird die resultative Komponente in dem folgenden Beispiel, wo *also* im Anschluß an einen Konstruktionsabbruch verwendet wird:

- B43. S1: wenn er eh das Geld beherrscht dann/ **also** muß er noch da sein

In der nächsten Sequenz gelingt es dem offenbar nicht, seine ursprüngliche Intention so auszudrücken, wie er es sich vorgestellt hat. Mittels *also* schließt er seine 'Bemühungen' ab und leitet gleichzeitig seine folgende Äußerung ein.

- B44. S1: und es ist auch eine Geschichte von Geschichte/ wie Geschichte wiederkommen konnte **also** ich weiß nicht
 L1: no&no
 no denken wir mal laut ja' . was meinen sie'
-
- S5: so ei/ ein ein Teil der der ein Teil der Ge/ Vergangenheit wiederkommt also
 L1: zum Beispiel' . woran denken Sie'

Im Anschluß an eine etwas längere Diskussion über eine Frage, die S1 der Lehrerin gestellt hat, resümiert S1 die Ergebnisse dieser Diskussion mit *also*. Dasselbe gilt für ihre zweite Verwendung kurze Zeit später:

- B45. S1: ich verstehe nicht was für einen Unterschied es gibt hier
zwischen ich bin seinem Vater gefolgt und wir haben seinem
Vater gefolgt' (ausführliche Diskussion)
- S1: **also** es gibt/ es gibt keinen Unterschied hier oder'
- S2: ist nur
der Inter/ der Unterschied zwischen dem transitiven und ..
-
- L1: intransitiven
- S2: ja das ja
- S1: **also** das erste folgt dem Dativ,

In der folgenden Verwendung dient *also* der Einleitung einer Illustration der vorangegangenen Äußerung:

- B46. S1: *also* sie haben die Freiheit aber es ist nicht/ er hat
gesagt er mußte zehn Jahre lernen wie man für sich selbst
lebt . **also** wenn ich wenn ich heute morgen aufstehe wenn
ich nichts mache dann würde nichts gemacht
- L1: geschehen

Die folgende Sequenz zeichnet sich durch eine Partikelhäufung aus. Die erste Verwendung von *also* der Einleitung der Begründung für die vorangegangene Behauptung dient, hat die zweite Verwendung eher resultativen Charakter. Die nächste Verwendung hat wiederum redeenleitende Funktion, wohingegen die letzte wieder einen zusammenfassenden Charakter hat.

- B47. S1: mir scheint daß Setzki und Peters haben/ haben doch die
Macht . **also** sie sagen . bitte nehmen sie nicht so viel
Zeit . denn wenn der Erzähler ist bei Wildenberg nicht so
lange geblieben . **also** hätte es nie eh erfahren daß er
ganz einsam ist **also** und dann wäre er nicht wieder
gekommen **also** der Setzki sagt ja du hast spaziert

5.1.4 Indizierung von Produktionsschwierigkeiten

Es gibt eine Reihe von Fällen, in denen die Lernenden die Partikel *also* verwenden, wenn sie Schwierigkeiten mit der Produktion ihrer Äußerung haben. In einigen dieser Fällen dient *also* als Einleitung für eine neue Konstruktion, nachdem die vorherige abgebrochen worden ist. Die Sprecher machen deutlich, daß sie die Verantwortung für ihre Äußerung trotz Formulierungsschwierigkeiten beibehalten und das jeweilige Problem selbst bearbeiten wollen. Im ersten Beispiel wird

eine ursprünglich geplante Nebensatzkonstruktion abgebrochen und durch einen Hauptsatz ersetzt.

- B48. S1: es ist interessant daß/ **also** alle haben Titel
 außer der Erzähler und der Wildenberg
 S2: Erzähler

Ganz ähnlich liegt auch der Fall beim nächsten Beispiel. Die bereits begonnene Konstruktion mit *denken, daß* wird aufgegeben, und es findet – vermittelt *also* – eine nahtloser Übergang zu einer Hauptsatzkonstruktion statt.

- B49. S1: normalerweise denke ich . ein Autor hat . manche Grund
 ein Geschichte zu schreiben . aber dies ist (lacht) es ist
 nicht er versuchte/ versucht der Autor nicht/ nichts
 L1: hm
-
- S1: zu machen . so wir nichts von diese Gesch/ diese
 Geschichte lernen
 L1: gute Frage gute Frage und ehrliche
 S2: yeah
-
- S1: aber wie es geschrieben
 L1: Frage vor allem . aber auch gut
-
- S1: wird eh ich . ich dachte daß/ **also** das war der (...) hat
 L1:
-
- S1: alles aufgebaut und/
 L1: wir leben und dann gibts nichts mehr

Im nächsten Beispiel wird der Hauptsatz abgebrochen, bevor die Nebensatzeinleitende Konjunktion geäußert wird. Daß eine solche geplant war, scheint aufgrund der strukturellen Identität dieser Äußerung mit derjenigen der vorangegangenen Äußerung bis zum Zeitpunkt des Abbruchs plausibel.

- B50. S1: die ehemaligen DDR-Bürger kennen sich nicht aus in den in
 den eh Regeln also sie/ sie wissen nicht wie
 L1: den Gesetzen und Regeln
-
- S1: sie eh ja genau sie wissen nicht/
 L1: sich verhalten sollen'
-
- S1: **also** sie haben die Freiheit . aber es ist nicht/

Im nächsten Beispiel kommt es zu einem Fortsetzungsproblem. Allerdings wird der ursprüngliche Plan nicht völlig aufgegeben, sondern lediglich modifiziert. Die Lehrerin möchte erfahren, ob die Lernenden mit der Menge an Lehrstoff und Ü-

bungsaufgaben einverstanden sind oder ob sie Vorschläge für ein verändertes Vorgehen haben.

B51.	L1:	es kommt darauf an	wie man sich einsetzt
	S1:		wie man es macht
<hr/>			
	L1:	ja' was sagen sie Kevin'	
	S2:		für mich ist es ganz/ also nicht
<hr/>			
	L1:		zu wenig'
	S2:	zu viel aber nicht ganz	leicht

Das nächste Beispiel zeigt die erfolglose Suche nach einem zielsprachlichen Lexem, am Ende derer *also* quasi als Zusammenfassung dieses Prozesses verwendet wird, gefolgt von dem muttersprachlichen Lexem und dem damit verbundenen indirekten Hilfeappell an die Lehrerin.

B52. S1: was ist eine gute Übersetzung für der/ für der/ **also**
feather

Ein Formulierungsproblem, das mittels *also* signalisiert wird, manifestiert sich auch im folgenden Beispiel, in dem es um die Artikulation des Vokals 'o' in dem Verb *boten*, für die eine Lernerin eine phonologische Regel angeben kann. Die Lehrerin möchte nun wissen, woher sie das weiß.

B53. L1: wo haben Sie/ haben Sie das im Ohr'
S1: ich **also** ich/ weil wir
es gerade darüber gesprochen

In der nächsten Sequenz folgt *also* einer Reihe von Wiederholungen und einem Konstruktionsabbruch, was deutliche Indikatoren für ein Formulierungsproblem sind.

B54.	S1:	der der Setzki oder der/ wie' Peters . die haben die
	L1:	Peters
	S1:	Freiheit die machen das alles
	S2:	aber die wußten das
	S1:	die wußten das nicht . aber es scheint so
	S2:	eigentlich nicht
	S1:	am Ende ne' es es es muß nicht/ also er sagt man muß/ eh
	L1:	ja
	S1:	der der Doktor Setzki eh eh der Doktor Setzki anmelden

Im nächsten Beispiel folgt das hier relevante *also* einem Konstruktionsabbruch und deutet auf die Änderung der ursprünglichen Äußerungsintention hin.

B55.	S1:	isch hab nisch verstanden . was der Wildenberg eigentlich macht ist er der Chef' oder ist er nur/ eh ist er/ .
	L1:	ja,
	S1:	oder ist das der Punkt' . also der Chef hat/ also seine seine seine untere wie heißt das' seine Ange'/
	L1:	Angestell/
	S1:	Angestell/ Angestellten eh haben alle
	L1:	Angestell/
	S2:	Angestellten
	S1:	Macht von ihm weggenommen

5.1.5 'Füller'

In B56 kann der Partikel keine der bisher identifizierten Funktionen zugewiesen werden. Allerdings läßt sich ebensowenig behaupten, daß es sich hier um eine nicht-idiomatische Verwendung handelt. Daher würde ich sie hier als 'Füller' klassifizieren.

B56.	L1:	fühlen Sie sich voll ausgelastet' für drei units'
	S1:	wir/ also wenn wir gründlich studieren wenn wir alle Worte lernen und alles das ist es genug . aber wenn man also nur schnell die Übungen macht dann ist es ein bißchen langsam

5.1.6 Weitere Verwendungen

Einer der wenigen Fälle einer möglicherweise nicht-idiomatischen Verwendung von *also* wird in dem folgenden Beispiel erkennbar. Allerdings kann hier nicht

mit Sicherheit ausgeschlossen werden, daß der Lerner von der Lehrerin unterbrochen worden ist, während er damit beschäftigt war, eine Reformulierung zu konstruieren, die mittels *also* eingeleitet werden sollte.

B57. L1: ich wünschte ich hätte Ihnen Freitag eh Mittwoch einen
Artikel gegeben für heute gut gut
S1: ich würde gerne lesen **also**

5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der lernersprachlichen Verwendung von *also*

Wie anhand der Beispiele deutlich wurde, dient die Partikel *also* den Lernenden zur Erfüllung einer Vielzahl von Funktionen auf den verschiedensten Ebenen, die nur schwer voneinander zu trennen sind – was allerdings für den muttersprachlichen Gebrauch ebenso gilt. Einer der Vorteile dieser Partikel ist ihre nahezu völlige syntaktische Freiheit. D.h. sie kann in – fast – jeder Äußerung verwendet werden, ohne daß die Lernenden irgendwelche syntaktischen Regularitäten beachten müßten oder Gefahr liefen, die Partikel ‘falsch’ zu verwenden.

Als Mittel der koordinierenden Verknüpfung von aufeinanderfolgenden Äußerungen dient diese Partikel dem Ausdruck von Kontinuität und somit der Herstellung von Kohärenz. Daher kommen ihr aus Lernerperspektive betrachtet eine Reihe positiver Effekte zu: einerseits dient sie dem Lernenden zur Überbrückung von Formulierungsschwierigkeiten und vermittelt damit den Eindruck einer erhöhten Sprechflüssigkeit. Andererseits drückt sie eine gewisse Hörerorientierung aus und dient damit der Erfüllung des Kooperationsprinzips. Dabei ist allerdings nicht zu verkennen ist, daß die Sequenzen, in denen *also* von den Lernenden verwendet wird, sich durch eine starke Fixierung auf den Inhalt auszeichnen.

Die Verwendung dieser Partikel stellt den Lernenden ferner eine Möglichkeit zur Verfügung, ihrer Präferenz nach Selbstbearbeitung eines Produktionsproblems nachzukommen. Damit verbunden ist eine größere Eigenverantwortung für die Sprachproduktion, die wiederum eine Möglichkeit der Gesichtswahrung mit sich bringt. Im Unterschied zu anderen Partikeln hat *also* ferner den Vorteil, daß ihre Verwendung keine Bedrohung für das Gesicht des Anderen – hier der Lehrenden – darstellt.

Insgesamt betrachtet kann die Verwendung von *also* als ‘routinisierte Kompensationsstrategie’ bezeichnet werden. ‘Routinisiert’ deshalb, weil es sich um eine sprachliche Einheit handelt, die nicht kreativ gebildet werden muß und die praktisch ohne jegliche Verwendungsrestriktionen in nahezu jede Äußerung integriert werden kann, und auf diese Weise eine flüssige Sprachproduktion ermöglicht. So scheint ihre Verwendung bei den hier beobachteten Lernenden bereits stark automatisiert zu verlaufen. Während in der Literatur im allgemeinen von Routinen nur im Falle von komplexen Syntagmen die Rede ist, möchte ich in Anlehnung an Schourup *also* als „single word routines“ (Schourup 1983:41) in die Definition

von sprachlichen Routinen miteinschließen, weil sie mit ihnen eine Reihe von Eigenschaften hinsichtlich ihrer Funktion teilt. Charakteristisch für routinisiert gebrauchte sprachliche Einheiten ist die Tatsache, daß sie nicht für jeden Gebrauch erneut generiert werden müssen, sondern ganzheitlich gespeichert, abgerufen und verwendet werden (vgl. Hopper & Traugott 1993:64f). Somit hängt die Routinisierung eng mit der Art der Speicherung und damit auch mit dem Grad an Zugänglichkeit oder Verfügbarkeit zusammen.

Psycholinguistische Forschungen haben ergeben, daß routinisierte Versatzstücke bei der verbalen Planung als Mittel zum Zeitgewinn bei der Enkodierarbeit eingesetzt werden (vgl. Dechert & Raupach 1980; Pawley & Syder (1983:192)). Die läßt sich u.a. daran erkennen, daß die Artikulationsgeschwindigkeit von Routineformeln höher ist als von kreativ produzierter Sprache. Auch Wiese (1984) hat Evidenz dafür, daß bei der Verwendung von automatisierten „pre-fabricated phrases“ durch L2-Sprecher eine größere Flüssigkeit entsteht und sich die L2-Produktion mittels solcher Formeln an die der L1 annähert. Demnach entlasten solche Formeln den Planungsaufwand des Sprechers, denn sie werden „used on an habitual, rather than on a conscious processing level“ (Wildner-Bassett 1994:4). Raupach betrachtet sprachliche Formeln als organisierende Elemente, die auf den verschiedenen Ebenen der Performanz operieren und erklärt die Funktion, die solche Formeln für den L2-Produzenten haben, damit, daß sie ihn befreien „from having to resort to subsidiary hesitation phenomena such as drawls, filled and unfilled pauses“ (Raupach 1984:132). So gesehen haben die Formeln kompensatorische Funktion: „This procedure of integrating formulae to the effect that ‘non-fluent’ devices can be avoided is a form of planning behavior comparable to that of many native speakers“ (Raupach 1984:132).

Wenn ein L2-Sprecher in der Lage ist, einem potentiellen Zusammenbruch seines Produktionsprozesses und damit eventuell der gesamten Kommunikation vermittels Kompensationsstrategien erfolgreich vorzubeugen, besteht kein Grund, diesen Sprecher nicht als genauso effizient oder flüssig einzuschätzen wie jemandem, bei dem solche Produktionsprobleme gar nicht erst auftreten. Ein solches Kompensationsverhalten stellt eine Instantiierung kompensatorischer *fluency* dar, die von Rohde als „a way of increasing the efficiency of production“ (Rohde 1985:46) beschrieben wird.

6 Ergebnisse und Schlußbemerkungen

Die von mir betrachteten Daten bieten *keine* Evidenz für eine zwingende Korrelation zwischen der Auftretenshäufigkeit von sprachlichen Strukturen im Input einerseits und im Output andererseits (vgl. dazu auch Allwright 1984; Larsen-Freeman & Long 1991:132). Obwohl die 'Sprache' der Lehrerin eine große Anzahl von Modalpartikeln, Gliederungspartikeln und *gambits* aufweist, hat dies – eventuell mit der Ausnahme von *also* – praktisch keinen Einfluß auf das sprachliche Verhalten der Lernenden. D.h., die Frequenz, mit der eine sprachliche Struktur im Input auftritt, scheint solange kein Garant für eine erfolgreiche Verwendung durch die Lernenden zu sein, solange keine Notwendigkeit besteht, diese Mittel selbst aktiv zu verwenden. Es scheint, daß ohne eine fokussierte Betrachtung und die damit verbundene Aufmerksamkeit kein Erwerb der hier betrachteten sprachlichen Ausdrucksmittel stattfindet. Es ist ganz offensichtlich so, daß sowohl von Sprechern wie auch Hörern aus der Sprache Elemente herausgefiltert werden, die für das – propositionale – Verständnis einer Äußerung nicht unmittelbar notwendig sind.

Daß ungezielter zielsprachlicher Input nicht ausreicht, um bestimmte pragmatische oder diskursive Bereiche zu erwerben, hat auch Schmidt beobachtet: „Simple exposure to sociolinguistically appropriate input is unlikely to be sufficient for second language acquisition of pragmatic and discorsal knowledge because the linguistic realizations of pragmatic functions are sometimes opaque to language learners and because the relevant contextual factors to be noticed are likely to be defined differently or may be nonsalient for the learner. Second language learners may fail to experience the crucial noticings for years. The fact that this does not seem to happen in first language learning is attributable not to any sort of pragmatics acquisition device, but to the efforts that parents and other caregivers make in order to teach communicative competence to children, using a variety of strategies“ (Schmidt 1993:36).³⁵

Die festgestellte extensive lernerseitige Verwendung der Partikel *also* ist in mehrerlei Hinsicht aufschlußreich. In denjenigen Fällen, in denen sie der Einleitung einer Reformulierungshandlung dient, zeigt sich, daß der interaktive Vorgang des

³⁵ Ganz ähnlich argumentiert auch Coulmas (1979:255) im Zusammenhang mit dem erstsprachlichen Erwerb von Routineformeln.

Sprechens Rückwirkungen auf kognitive Prozesse des Lerners haben kann. So zeigt *also* erstens an daß der Lerner eine Diskrepanz zwischen dem, was sein ursprünglicher Plan war und dem, was oberflächensprachlich realisiert worden ist, wahrgenommen hat und daß er zweitens die Absicht hat, diese Diskrepanz selbst zu beheben und so die Verantwortung für seine Sprachproduktion zu behalten. *Also* kann somit als Reflex der Interaktion eines Sprechers mit sich selbst – der Auto-Interaktion – betrachtet werden. Folgt man den Ausführungen von Schmidt (1990, 1993), denen zufolge Aufmerksamkeit eine notwendige Bedingung für Spracherwerb ist, dann ließe sich die These vertreten, daß Enkodierungsprobleme, denen sich ein Lerner ausgesetzt sieht, einen positiveren Effekt auf seinen Spracherwerb haben können als nicht vorhandene Probleme, denn solange die Sprachproduktion reibungslos verläuft, besteht keine Notwendigkeit, seine Aufmerksamkeit darauf zu lenken und eventuell Modifikationen im Intersystem vorzunehmen. Nur wer selbst produziert, kann sich selbst wahrnehmen, Diskrepanzen zwischen gedanklichen Konzepten und sprachlichen Realisierungen feststellen, Modifikationen vornehmen und Wissensstrukturen reorganisieren. Sprechen ist nicht nur Ergebnis des Spracherwerbs, sondern zugleich auch seine Ursache. *Also* zeichnet sich dadurch aus, gleichzeitig zwei entgegengesetzte Funktionen zu erfüllen – nämlich eine ‘egozentrische’ und eine ‘soziozentrische’. Eine ‘egozentrische’ insofern, als sie dem Sprecher dient, ein mögliches Planungs- oder Formulierungsproblem zu kompensieren, Zeit zu gewinnen und dabei gleichzeitig sein Gesicht zu wahren, weil durch ihre Verwendung die Möglichkeit besteht, den Sprachproduktionsmechanismus aufrecht zu erhalten.. Eine ‘soziozentrische’ insofern, als ihre Verwendung der Herstellung von Kohärenz dient und damit dem Adressaten der Äußerung Hinweise darauf gibt, wie die Äußerung zu interpretieren ist. D.h. diese Partikel kann dafür verwendet werden, beide der zuvor eingeführten Teilkomponenten kommunikativer Kompetenz – *Fluency* und *Kooperationsfähigkeit* – zu erfüllen.

Ausgehend von der im Verlauf der vorliegenden Arbeit der Reihe nach betrachteten Perspektiven hinsichtlich möglicher Variablen lernersprachlicher Partikelverwendung sollen hier nocheinmal kurz die wichtigsten Ergebnisse zusammengetragen werden. Da ist zunächst einmal die sprachsystematische Perspektive. Von allen betrachteten Mitteln sind die Modalpartikeln diejenigen, die formal am stärksten restringiert sind. So regelt das Sprachsystem nicht nur seine syntakti-

sche Position im Satz, sondern darüberhinaus auch seine Kompatibilität mit den einzelnen Satztypen. Im Vergleich dazu ist die Distribution der meisten anderen Partikeln zumeist lediglich funktional restringiert. Was die zweite Perspektive – nämlich die kognitiv-individuelle – und die für den L2-Sprecher damit verbundenen möglichen Schwierigkeiten betrifft, so gilt hier, daß im Unterschied zu anderen Partikeln die Modalpartikeln nicht geeignet sind, als Kompensationsmöglichkeit bei Planungs- oder Produktionsproblemen zu dienen.

Hinsichtlich der dritten Perspektive – der interaktiv-sozialen – ist zu sagen, daß die Modalpartikeln höchstwahrscheinlich deshalb in der Lerner Sprache so selten auftreten, weil mit ihrer Satztyprestringiertheit gleichzeitig eine Festlegung auf bestimmte Sprechhandlungen einhergeht, für deren Ausführung es für Lernende im Fremdsprachenunterricht nur relativ wenige Gelegenheiten gibt. So haben die Modalpartikeln von allen betrachteten Partikeln die stärkste Adressatensteuerungsfunktion, womit sie in ihrem Gebrauch für die Lernenden als die sozial ‘Unterlegenen’ automatisch stark restringiert sind. Partikelerwerb und -verwendung scheint nur dann möglich und wahrscheinlich, wenn die Lernenden auch sprachlich so agieren müssen, daß die Verwendung dieser Ausdrucksmittel eine kommunikative, interaktive oder situative Notwendigkeit darstellt.

Eine Erklärungsmöglichkeit für die Nichtverwendung bestimmter Partikeltypen könnte in der Rollenkonstellation im traditionellen Fremdsprachenunterricht begründet liegen. Neben den Variablen ‘Vertrautheit’ und ‘Entspanntheit’, die in den vorliegenden Daten zweifelsfrei gegeben sind, postuliere ich daher ferner das Kriterium der **Symmetrie**, das erfüllt sein muß, damit es zur Verwendung von ‘interaktionssteuernden’ Ausdrucksmitteln durch *alle* Interaktanten kommen kann (vgl. dazu auch Liedke 1994). Eine Veränderung der Machtverhältnisse innerhalb einer Interaktionssituation kann jedoch immer nur vom ‘Mächtigeren’ – dem Experten, der Autorität oder dem Repräsentanten der Institution/des Territoriums, innerhalb derer/dessen die Interaktion stattfindet – ausgehen. Mit Fetzer schlage ich für L2-Sprecher daher eine Art ‘Sprechhandlungsunterricht’ vor (vgl. Fetzer 1994:296), als dessen Hauptmerkmal ich die ‘Herrschaftsfreiheit’ benennen möchte. Die auf diese Weise ermöglichte symmetrische Rollenkonstellation könnte zu einer größeren Unabhängigkeit der Lernenden von den Lehrenden führen und den Lernenden mehr Gelegenheiten verschaffen, selbst interaktiv initiativ zu werden (vgl. dazu auch House 1986:54). Auch die Interaktion mit Mitlernenden könnte einen Beitrag dazu leisten, weniger lehrerzentriert zu interagieren und

auf diese Weise zu symmetrischem Sprachverhalten zu gelangen. In diesem Zusammenhang weise ich nochmal darauf hin, daß die meisten der hier betrachteten Vorkommen der Partikel *also* in solchen Unterrichtssequenzen zu verzeichnen sind, die nicht so lehrerzentriert waren, wie die meisten anderen Unterrichtseinheiten.

Aus sprachpsychologischer Sicht ist es empfehlenswert, möglichst viele authentische, natürliche Kommunikationssituationen zu 'schaffen', in denen die Lernenden aktiv die jeweiligen Kommunikationsnormen realisieren lernen. Herrmann & Grabowski (1994:373) plädieren dafür, die potentiellen Vorteile, die der Fremdsprachenunterricht gegenüber natürlichem Erwerb hat, auszuschöpfen und dabei gleichzeitig den unterrichtlichen Erwerbsprozeß dem 'natürlichen' Erwerbsprozeß weitestgehend anzugleichen. Auch aus der von Schiffrin (1970) aufgestellten Behauptung, daß viele Informationseinheiten verschiedener Art in einem einzelnen, relativ einheitlichen „image“ aufbewahrt werden, das Hinweise auf Zeit, Ort und emotionalen Ton enthält, die mit der Lernerfahrung assoziiert sind, leitet sich die Konsequenz ab, daß die jeweilige Informationseinheit in der jeweiligen Erwerbssituation vergleichbaren Situationen leichter abrufbar ist. Daraus ergeben sich klare Anweisungen für die optimale Beschaffenheit einer Vermittlungssituation, nämlich eine Angleichung an die authentische Situation, in der das jeweilige sprachliche Mittel typischerweise gebraucht wird. In eine ähnliche Richtung weisen die von Liedke (1994) gewonnenen Analyseergebnisse daß Mittel und Strukturen der mündlichen Kommunikation zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden müssen, wobei die sprachliche Realität dabei den Ausgangspunkt bilden muß und daher die Arbeit mit authentischem Sprachmaterial unumgänglich ist (vgl. Liedke 1994:105).

7 Bibliographie

- Abraham, Werner
1991 „Modal particle research. State of the art“. *Multilingua*: 10(1/2):9-18.
- Abraham, Werner (ed.)
1991 *Discourse particles across languages*. *Multilingua*. Special Issue. Vol 10(1/2). Berlin & New York.
- Albrecht, J. et al. (eds.)
1987 *Translation und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt am Main.
- Albrechtsen, Dorte, B. Henriksen & Claus Faerch
1980 „Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage“. *Language Learning*: 30:365-396.
- Allwright, R.L.
1984a „The importance of interaction in classroom language learning“. *Applied Linguistics*: 5/2:156-171.
1984b „Why don't learners learn what teachers teach? - The interaction hypothesis“. *Singleton & Little (eds.)*.
- Altmann, Hans
1987 „Zur Problematik der Konstitution von Satzmodi als Formtypen“. *Meibauer (ed.)*: 22-56.
- Apfelbaum, Birgit
1993 *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld
1989 „Aneinandervorbeireden im Fremdsprachenunterricht“. *FLuL*: 18:159-176.
1996 „Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen“. Bielefeld.
- Atkinson, J.M. & J. Heritage (eds.)
1984 *Structures of social action*. *Studies in conversation analysis*. Cambridge.
- Bangue, P. (ed.)
1987 *L'analyse des interactions verbales*. La dame de Caluire: une consultation. Bern etc.
- Bates, E.
1976 *Language and context*. The acquisition of pragmatic. New York.

- Beattie, Geoffrey W.
1980a „Encoding units in spontaneous speech: some implications for the dynamics of conversation“. *Dechert & Raupach (eds.)*: 131-144.
1980b „The role of language production process in the organization of behaviour in face-to-face interaction“. *Butterworth (ed.)*.
- Beneke, J.
1975 „Verstehen und Mißverstehen im Englischunterricht“. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*: 22:351-362.
1981 „Cultural monsters, mimicry, and English as an international language“. *Freudenstein et al. (eds.)*.
- Beretta, Alan
1991 „Theory construction in SLA. Complementarity and opposition“. *Studies in Second Language Acquisition*: 13:493-511.
- Berg, T.
1986 „The Problems of Language Control: Editing, Monitoring, and Feedback“. *Psychological Research*: 48:133-144.
- Bialystok, Ellen & M. Sharwood-Smith
1985 „Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second-language acquisition“. *Applied Linguistics*: 6/2:101-117.
- Bierbach, Christine
1985 „'Nun erzähl mal was!' Textstruktur und referentielle Organisation in elizitierten Erzählungen italienischer Kinder“. *Gülich & Kotschi (eds.)*: 141-177.
- Blakemore, Diane
1987 *Semantic constraints on relevance*. Oxford.
- Bolte, Henning & Wolfgang Herrlitz
1986 „Language learning processes and strategies in the foreign language classroom: a reconstructive and interventive model“. *Kasper (ed.)*: 195.
- Boomer, Donald S. & John D.M. Laver
1973 „Slips of the tongue“. *Fromkin (ed.)*.
- Borst, Dieter
1985 *Die affirmativen Modalpartikeln doch, ja und schon*. Ihre Bedeutung, Funktion, Stellung und ihr Vorkommen. Tübingen.
- Bosshardt, Hans-Georg
1980 „Suprasegmental structure and sentence perception“. *Dechert & Raupach (eds.)*: 191-198.

- Bouma, H. & D.G. Bouwhuis (eds.)
1984 *Attention and performance. X. Control of language processes.* Hillsdale, NJ.
- Brown, G. & G. Yule
1983 *Discourse analysis.* Cambridge.
- Brown, Penelope & Stephen C. Levinson
1978 „Universals in language usage: politeness phenomena“. *Goody (ed.):* 56-289.
1987 *Politeness. Some universals in language usage.* Cambridge etc. (Studies in interactional sociolinguistics 4).
- Brugman, C. & M. Macauley (eds.)
1984 *Proceedings of the 10th annual meeting of the Berkely Linguistics Society.* Berkeley.
- Bublitz, W.
1978 *Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen.* Tübingen.
- Bühler, Karl
1934 *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.* Jena.
- Burkhardt, Armin
1982a „Die kommunikativen Funktionen von "ja" und ihre lexikographische Beschreibung in Wörterbüchern“. *Muttersprache: 92:337-361.*
1982b „Gesprächswörter. Ihre lexikographische Bestimmung und lexikographische Beschreibung“. *Pragmantax: 1982:138-170.*
1989 „Partikelsemantik“. *Weydt (ed.): 254-370.*
- Butterworth, Brian (ed.)
1980 *Language production. Vol. 1: Speech and talk.* London.
- Button, Graham & John R.E. Lee (eds.)
1987 *Talk and social organization.* Clevedon, England.
- Canale, Michael & Merrill Swain
1980 „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing“. *Applied Linguistics: 1(1):1-47.*
- Chafe, Wallace L.
1976 *Bedeutung und Sprachstruktur.* München.
1980 „Some reasons for hesitating“. *Dechert & Raupach (eds.): 169-180.*
- Cherry, C. (ed.)
1961 *Information theory.* London.

- Chomsky, Noam
1965 *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA.
1980 *Rules and representations*. Oxford.
- Christ, Herbert & Hans-Eberhard Piepho (eds.)
1977 *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Gießen 1976*. Limburg.
- Clark, Herbert H. & Eve V. Clark
1977 *Psychology and language*. An introduction to psycholinguistics. New York etc.
- Cohen, Andrew D.
1987 „Studying learner strategies: how we get the information“. *Wenden & Rubin (eds.)*: 31-40.
- Connor, Ulla & Robert Kaplan (eds.)
1987 *Writing across languages*. Reading, MA.
- Contento, Silvana & Stefania Stame
1992 „Psychological relevance in dialogue analysis“. *Stati & Wiegand (eds.)*: 75-85.
- Corder, S.P.
1971 „Idiosyncratic dialects and error analysis“. *International Review of Applied Linguistics*: 9:147-159.
- Coseriu, Eugenio
1974 *Synchronie, Diachronie und Geschichte*. Das Problem des Sprachwandels. München.
- Coulmas, Florian (ed.)
1981 *Conversational routine*. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. The Hague etc.
- Crookes, Graham
1991 „Second language speech production research: a methodologically oriented review“. *Studies in Second Language Acquisition*: 13/1:113-132.
- Cutler, Anne & C., Jr. Clifton
1984 „The use of prosodic information in word recognition“. *Bouma & Bouwhuis (eds.)*.
- Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich & Ulrich Krafft
1995 „Exolinguale Kommunikation“. *Fiehler & Metzger (eds.)*: 85-117.
- Day, R.R. (ed.)
1986 *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA.

- de Pietro, J.F., M. Matthey & B. Py
1989 „Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue“. *Actes du IIIe colloque régional de linguistique. Strasbourg: Université des Sciences Humaines*: 99-124.
- de Smedt, K. & G. Kempen
1987 „Incremental sentence production, self-correction and coordination“. *Kempen (ed.)*.
- Dechert, Hans W.
1983 „How a story is done in a second language“. *Faerch & Kasper (eds.)*: 175-195.
1984 „Second language production: six hypotheses“. *Dechert et al. (eds.)*: 211-230.
- Dechert, Hans W. & Manfred Raupach (eds.)
1980a *Towards a cross-linguistic assessment of speech production*. Frankfurt a.M. etc.
1980b *Temporal variables in speech*. Studies in honour of Frieda Goldman-Eisler. The Hague etc.
- Dechert, Hans W., Dorothea Möhle & Manfred Raupach (ed)
1984 *Second language productions*. Tübingen.
- Deese, James
1980 „Pauses, prosody, and the demands of production in language“. *Dechert & Raupach (eds.)*: 69-84.
- Doherty, Monika
1985 *Epistemische Bedeutung*. Berlin.
- DuBois, John W.
1974 „Syntax in mid-sentence“. *Berkeley Studies in Syntax and Semantics*: V.1:III (1-25).
- Duncan, Starkey
1974 „On the structure of speaker-auditor interaction during speaking turns“. *Language in Society*: 3(2):161-180.
- Duncan, Starkey & D.W. Fiske
1977 *Face-to-face interaction: research, methods, and theory*. Hillsdale, N.J.
- Duncan, Starkey & G. Niederehe
1974 „On signalling that it's your turn to speak“. *Journal of Experimental Social Psychology*: 10:234-247.
- Edmondson, Willis J.
1977a „Gambits revisited“. Bochum.

- 1977b „Gambits in foreign language teaching“. *Christ & Piepho (eds.):* 45-47.
- 1981 *Spoken discourse: a model for analysis.* London.
- Edmondson, Willis J. & Juliane House
1981 *Let's talk and talk about it. A pedagogic interactional grammar of English.* München.
- Edmondson, Willis J., Juliane House, Gabriele Kasper & Brigitte Stemmer
1980 „Kommunikative Kompetenz als realisierbares Lernziel. Kurzbeschreibung eines Projekts“. *Linguistische Berichte:* 67:50-57.
- 1984 „Learning the pragmatics of discourse: a project report“. *Applied Linguistics:* 5/2:113-127.
- Eisenstein, M.R. (ed.)
1989 *The dynamic interlanguage.* New York.
- Ellis, R.
1984 „Can syntax be taught?: a study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children“. *Applied Linguistics:* 5:138-155.
- 1985a „A variable competence model of second language acquisition“. *IRAL:* 23:47-59.
- 1985b „Sources of variability in interlanguage“. *Applied Linguistics:* 6:118-131.
- 1990 *Instructed Second Language Acquisition.* Oxford.
- Enkvist, Niels Erik (ed.)
1982 *Impromptu speech. A symposium.* Abo.
- Enninger, Werner
1987 „What interactants do with non-talk across cultures“. *Knapp et al. (eds.):* 269-302.
- Ervin-Tripp, S.
1976 „Is Sybil there?: The structure of American English“. *Language in Society:* 5:25-66.
- Esser, Jürgen
1984 *Untersuchungen zum gesprochenen Englisch. Ein Beitrag zur strukturellen Pragmatik.* Tübingen.
- Faerch, Claus & Gabriele Kasper
1980 „Processes and strategies in foreign language learning and communication“. *Interlanguage Studies Bulletin:* 5:47-118.
- 1982a „Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourse: gambits and repairs“. *Enkvist (ed.):* 71-103.
- 1982b „Procedural knowledge as a component of learners' communicative competence“. Copenhagen and Aarhus.

- 1983 „On identifying communication strategies in interlanguage production“. *Faerch & Kasper (eds.):* 210-238.
- 1985 „Repair in learner-native speaker discourse“. *Glahn & Holmen (eds.):* 11-23.
- 1986 „Strategic competence in foreign language teaching“. *Kasper (ed.):* 179-193.
- Faerch, Claus & Gabriele Kasper (eds.)
1983 *Strategies in interlanguage communication.* London.
- Fathman, Ann K.
1980 „Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners“. *Dechert & Raupach (eds.):* 77-86.
- Faure, Marc
1980 „Results of a contrastive study of hesitation phenomena in French and German“. *Dechert & Raupach (eds.):* 287-290.
- Ferguson, C.A.
1971 „Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins“. *Hymes (ed.):* 141-150.
- Fetzer, Anita
1994 *Negative Interaktionen. Kommunikative Strategien im britischen Englisch und interkulturelle Inferenzen.* Frankfurt a.M. etc.
- Fiehler, Reinhard
1995a „Perspektiven und Grenzen der Anwendung von Kommunikationsanalyse“. *Fiehler & Metzling (eds.):* 119-138.
1995b „Kommunikationsanalyse an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld“. *Fiehler & Metzling (eds.):* 9-20.
- Fiehler, Reinhard & Dieter Metzling (eds.)
1995 *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur.* Bielefeld.
- Fillmore, Charles J.
1979 „On fluency“. *Fillmore et al. (eds.):* 85-101.
- Fillmore, Charles J., D. Kempler & W. Wang (eds.)
1979 *Individual differences in language ability and language behavior.* New York etc.
- Flood, J. (ed.)
1984 *Understanding reading comprehension.* Newark Delaware.
- Franck, Dorothea
1980a *Grammatik und Konversation.* Königstein/Ts.

- 1980b „Abtönungspartikel und Interaktionsmanagement. Tendenziöse Fragen“. *Weydt (ed.):* 3-13.
- 1989 „Zweimal in den gleichen Fluß steigen? Überlegungen zu einer reflexiven, prozeßorientierten Gesprächsanalyse“. *ZPSK: 42(2):*160-167.
- Fraser, Bruce
- 1990a „An approach to discourse markers“. *Journal of Pragmatics: 14(3):*383-395.
- 1990b „Perspectives on politeness“. *Journal of Pragmatics: 14:*219-236.
- Freudenstein, R., J. Beneke & H. Pönisch (eds.)
- 1981 *Language Incorporated: teaching foreign languages in industry.* Oxford & München.
- Fritz, Gerd & Thomas Gloning
- 1992 „Principles of linguistic communication analysis“. *Stati & Weigand (eds.):* 41-56.
- Fromkin, Victoria A. (ed.)
- 1973 *Speech errors as linguistic evidence.* The Hague & Paris.
- Fulcher, Glenn
- 1995 „Variable competence in second language acquisition: a problem for research methodology?“. *System: 23(1):*25-33 .
- Gardner, R.
- 1985 *Social psychology and second language learning.* The role of attitudes and motivation. London.
- Gass, Susan M.
- 1988 „Integrating research areas: A framework for second language studies“. *Applied Linguistics: 9:*181-203.
- Gass, Susan M. & Evangeline M. Varonis
- 1985 „Variation in native speaker speech modification to non-native speakers“. *Studies in Second Language Acquisition: 7:*37-58.
- 1994 „Input, interaction, and second language production“. *Studies in Second Language Acquisition: 16/3:*283-302.
- Gass, Susan M. & J. Schachter (eds.)
- 1989 *Linguistic perspectives on second language acquisition.* New York.
- Gass, Susan M. & Larry Selinker
- 1994 *Second language acquisition.* An introductory course. Hillsdale, NJ.
- Gerighausen, J. & P. Seel (eds.)
- 1987 *Aspekte einer interkulturellen Didaktik.* Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.-17. Juni 1986. München.

- Giles, H., A. Mulak, J. Bradac & P. Johnson
1987 „Speech accommodation theory: the first decade and beyond“. *McLaughlin (ed.)*: 13-48.
- Givón, Talmy (ed.)
1979 *Syntax and Semantics. Vol. 12. Discourse and Syntax*. New York etc.
- Glahn, Esther & Anne Holmen (eds.)
1985 *Learner discourse*. Copenhagen.
- Gleason, J.B.
1982 „Converging evidence for linguistic theory from the study of aphasia and child language“. *Obler & Menn (eds.)*.
- Goffman, Erving
1967 *Interactional ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York.
- Goldman-Eisler, Frieda
1961 „Hesitation and information in speech“. *Cherry (ed.)*: 162-174.
1968 *Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech*. London & New York.
- Good, David A. & Brian L. Butterworth
1980 „Hesitancy as a conversational resource: some methodological implications“. *Dechert & Raupach (eds.)*: 145-152.
- Goodwin, C.
1981 *Conversation organization. Interaction between speakers and hearers*. New York.
- Goody, Esther (ed.)
1978 *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge.
- Gornik-Gerhardt, Hildegard
1981 *Zu den Funktionen der Modalpartikel 'schon' und einiger ihrer Substituentia*. Tübingen.
- Götz, D.
1977 „Analyse einer in der Fremdsprache (Englisch) durchgeführten Konversation“. *Hunfeld (ed.)*: 71-81.
- Greasley, Peter
1994 „An investigation into the use of the particle *well*: Commentaries on a game of snooker“. *Journal of Pragmatics*: 22:477-494.
- Gregg, K.R.
1989 „Second language acquisition theory: the case for a generative perspective“. *Gass & Schacter (eds.)*: 15-40.

- 1990 „The variable competence model of second language acquisition, and why it isn't“. *Applied Linguistics*: 11:364-381.
- Grice, Paul H.
1979 „Logik und Konversation“. *Meggle (ed.)*: 243-265.
- Grosjean, François
1980a „Linguistic structures and performance structures: studies in pause distribution“. *Dechert & Raupach (eds.)*: 91-106.
- 1980b „Temporal variables within and between languages“. *Dechert & Raupach (eds.)*: 39-53.
- Grosjean, François & A. Deschamps
1975 „Analyse contrastive des variables temporelles de l'anglais et du français: vitesse de parole et variables composantes, phénomènes d'hésitation“. *Phonetica*: 31:144-184.
- Gülich, Elisabeth
1970 *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*. München.
- 1985 „Konversationsanalyse und Textlinguistik“. Koreferat zum Beitrag von Werner Kallmeyer. *Gülich & Kotschi (eds.)*: 123-140.
- Gülich, Elisabeth & Bärbel Techtmeier
1989 „Rundtischgespräch auf dem XIV. Internationalen Linguistenkongreß "Methodologische Aspekte der linguistischen Analyse von Gesprächen"“. *ZPSK*: 42(2):145-148.
- Gülich, Elisabeth & Thomas Kotschi
1987a „Les actes de reformulation dans la conversation 'La Dame de Caluire'“. *Bangue (ed.)*: 15-81.
- 1987b „Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation“. *Motsch (ed.)*: 199-261.
- 1989 „Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution“. *Motsch (ed.)*: 199-261.
- Gülich, Elisabeth & Thomas Kotschi (eds.)
1985 *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Beiträge zum Romanistentag 1983. Tübingen.
- Gülich, Elisabeth et al.
1989 „Vorbereitungspapier zum Rundtischgespräch "Methodologische Aspekte der linguistischen Analyse von Gesprächen"“. *ZPSK*: 42(2):149-151.

- Gumperz, John J.
1964 „Linguistic and social interaction in two communities“. *American Anthropologist*: 6:137-153.
1977 „Sociocultural knowledge in conversational inference“. *Saville-Troike (ed.)*: 191-211.
1978 „Sprache, soziales Wissen und interpersonale Beziehungen“. *Quasthoff (ed.)*: 114-127.
1982 *Discourse strategies*. Cambridge.
- Gumperz, John J. & Norine Berenz
1992 „Transcribing conversational exchanges“. *Edwards & Lampert (eds.)*: 91-121.
- Gumperz, John J., H. Kaltman & M.C. O'Connor
1984 „Cohesion in spoken and written discourse: ethnic stale and the transition to literacy“. *Tannen (ed.)*.
- Halliday, M.A.K.
1978 *Language as a social semiotic*. London.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan
1989 *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotik perspective*. 2nd edition. Oxford.
- Harden, Theo & Dietmar Rösler
1981 „Partikeln und Emotionen - zwei vernachlässigte Aspekte des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs“. *Weydt (ed.)*: 67-80.
- Hasan, R.
1984 „Coherence and cohesive harmony“. *Flood (ed.)*.
- Henrici, Gert
1989 „Fremdsprachenerwerb und Diskursanalyse - Forschungsüberblick und eigene Position“. *Kettemann et al. (eds.)*: 1989:209-236.
1990 „L2 classroom research. Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*: 1:21-61.
1995 *Spracherwerb durch Interaktion?*. Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler.
- Hentschel, Elke
1981 „Partikel und Hörereinstellung“. *Weydt (ed.)*: 13-30.
- Herrmann, Theo
1982 *Sprechen und Situation*. Eine psychologische Konzeption zur situationsspezifischen Sprachproduktion. Berlin etc.
1985 *Allgemeine Sprachpsychologie*. Grundlagen und Probleme. München etc.

- Herrmann, Theo & Joachim Grabowski
1994 *Sprechen: Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg etc.
- Hinds, John
1977 „Paragraph structure and pronominalization“. *Papers in linguistics*: 10:77-99.
1987 „Reader versus writer responsibility: a new typology“. *Connor & Kaplan (eds.)*: 141-152.
- Hinnenkamp, Volker
1989 *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation*. Tübingen.
- Hölker, Klaus
1985 „Enfin, j'ai évalué ça, vous savez, à quelque chose près, quoi“. *Gülich & Kotschi (eds.)*: 323-346.
1991 „Französisch: Partikelforschung“. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*: V(1):77-88.
- Holly, Werner
1992 „Holistische Dialoganalyse“. Anmerkungen zur 'Methode' pragmatischer Textanalyse. *Stati & Weigand (eds.)*: 15-40.
- Holmen, Anne
1985a „Distribution of roles in learner-native speaker interaction“. *Glahn & Holmen (eds.)*: 70-89.
1985b „Analyses of some discourse areas in the PIF data and in classroom interaction“. *Glahn & Holmen (eds.)*: 102-111.
- Holmes, Janet
1990 „Hedges and boosters in women's and men's speech“. *Language & Communication*: 1990(3):185-205.
- Horecky, J. (ed.)
1982 *Proceedings of the Ninth International Conference on Computational Linguistics*. Amsterdam.
- House, Juliane
1986 „Learning to talk: talking to learn“. *Kasper (ed.)*: 43-57.
1994 „Classroom discourse: Zum Diskurs im Fremdsprachenunterricht“. *fsu*: 38/47(5):324-328.
- House, Juliane & Shoshana Blum-Kulka (eds.)
1986 *Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*. Tübingen.
- Hulstijn, J.H.
1989 „A cognitive view of interlanguage variability“. *Eisenstein (ed.)*: 17-31.

- Hunfeld, H. (ed.)
1977 *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*. Kronberg.
- Hymes, Dell
1972 „On communicative competence“. *Pride & Holmes (eds.)*.
- Hymes, Dell (ed.)
1971 *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge.
- Jakobson, Roman
1960 „Closing statement: Linguistics and poetics“. *Sebeok (ed.)*: 350-377.
- James, Allan R.
1983 „Compromisers in English: A cross-disciplinary approach to their interpersonal significance“. *Journal of Pragmatics*: 7:191-206.
- Jones, Francis R.
1992 „A language-teaching machine: input, uptake and output in the communicative classroom“. *System*: 20(2):133-150.
- Jucker, Andreas H.
1993 „The discourse marker (k)well(k): A relevance-theoretical account“. *Journal of Pragmatics*: 19:435-452.
- Kachru, Braj et al. (eds.)
1973 *Papers in honor of Henry and Renee Kahane*. Urbana.
- Kallmeyer, Werner
1978 „Fokuswechsel und Fokussierungen als Aktivitäten der Gesprächskonstitution“. *Meyer-Hermann (ed.)*.
- Kallmeyer, Werner & F. Schütze
1976 „Konversationsanalyse“. *Studium Linguistik*: 1:1-28.
- Kaltz, Barbara
1983 *Zur Wortartenproblematik aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht*. Hamburg.
- Kasper, Gabriele
1981 *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener Lerner. Tübingen.
1986 „Zur Prozeßdimension in der Lernerprache“. *Seminar für Sprachlehrforschung der Universität Bochum (eds.)*: 197-224.
1994 „Wessen Pragmatik? Für eine Neubestimmung fremdsprachlicher Handlungskompetenz für die interkulturelle Kommunikation“. *Fremdsprachen und Hochschule*: 41(1994):23-46.

- Kasper, Gabriele & Shoshana Blum-Kulka
1993 „Interlanguage pragmatics: an introduction“. *Kasper & Blum-Kulka (eds.):* 3-18.
- Kasper, Gabriele & Shoshana Blum-Kulka (eds.)
1993 *Interlanguage pragmatics*. Oxford etc.
- Kasper, Gabriele (ed.)
1986 *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus.
- Keller, Eric
1979a „Gambits: Conversational strategy signals“. *Journal of Pragmatics:* 3:219-238.
1979b „Gambits. Conversational strategy signals“. *Coulmas (ed.):* 93-114.
- Keller, Eric & Sylvia Taba-Warner
1976 *Gambits 1, openers*. A series of three modules. Ottawa.
1977 *Gambits 2, links*. A series of three modules. Ottawa.
1979 *Gambits 3, responders, closers and inventory*. A series of three modules. Ottawa.
- Kellerman, Eric
1977 „Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning“. *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht:* 2(1):58-145.
- Kempen, Gerard
1977 „Conceptualizing and formulating in sentence production“. *Rosenberg (ed.):* 259-274.
- Kempen, Gerard & E. Hoenkamp
1982 „Incremental sentence generation: Implications for the structure of a syntactic processor“. *Horecky (ed.)*.
- Kempen, Gerard (ed.)
1987 *Natural language generation*. New results in artificial intelligence, psychology, and linguistics. Dordrecht.
- Kettemann, B. et al. (eds.)
1989 *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen.
- Klatt, Heinz
1980 „Pauses as indicators of cognitive functioning in aphasia“. *Dechert & Raupach (eds.):* 113-120.
- Knapp, Karlfried, Annelie Knapp-Potthoff & Werner Enninger (eds.)
1987 *Analyzing intercultural communication*. Berlin etc.

- Knapp-Potthoff, Annelie
1987 „Strategien interkultureller Kommunikation“. Albrecht et al (eds.): 423-437.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Karlfried Knapp
1982 *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbforschung. Stuttgart.
- Kotthoff, Helga
1991 „Lernersprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen“. Zugeständnisse und Dissens in deutschen, anglo-amerikanischen und in nativ-nichtnativen Gesprächen. *Linguistische Berichte*: 135:375-397.
- Kramsch, Claire
1985 „Classroom interaction and discourse options“. *Studies in Second Language Acquisition*: 7:169-183.
- Krivososov, Aleksej T.
1977a „Deutsche Modalpartikeln im System der unflektierten Wortklassen“. *Weydt (ed.)*: 176-216.
1977b *Die modalen Partikeln in der deutschen Gegenwartssprache*. Göttingen.
1977c „Die Wechselbeziehungen der modalen Partikel zu anderen Wortklassen im Deutschen“. *Sprachwissenschaft*: 2:349-367.
- Lakoff, Robin
1973a „Questionable answers and answerable questions“. *Kachru et al. (eds.)*: 453-467.
1973b „The logic of politeness: or minding your p's and q's“. *Papers from the 9th regional meeting of the Linguistic Society of Chicago*: 292-305.
1984 „The pragmatics of subordination“. *Brugman & Macauley (eds.)*: 472-480.
- Larsen-Freeman, Diane & Michael Long
1991 *An introduction to second language acquisition research*. London & New York.
- Lauerbach, Gerda
1982 „Face-work in Reparaturen - ein Charakteristikum von Lerner/Native Speaker-Diskursen“. Trier.
- Laver, John D.M.
1981 „Linguistic routines and politeness in greeting and parting“. *Coulmas (ed.)*.

- Leech, Geoffrey
1983 *Principles of pragmatics*. London & New York.
- Leeson, Richard
1975 *Fluency and language teaching*. London.
- Lehmann, Christian
1987 „Theoretical implications of processes of grammaticalization“. Conference on "The Role of Theory in Language Description". Ocho Rios, Jamaica, Oct. 31 - Nov. 8, 1987. Unveröff. ms.
- Levelt, W.J.M.
1983 „Monitoring and self-repair in speech“. *Cognition*: 14:41-104.
1989 *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass.
- Levinson, S.C.
1983 *Pragmatics*. Cambridge.
- Liedke, Martina
1994 „Mündliche Kommunikation im Sprachvergleich“. *Zielsprache Deutsch*: 25/2:98-106.
- Lindsay, J.S.
1988 „I can't believe my ears: a study of errors in transcription“. Unpublished manuscript.
- Lindsay, Jean & Daniel C. O'Connell
1995 „How do transcribers deal with audio recordings of spoken discourse?“. *Journal of Psycholinguistic Research*: 24(2):101-115.
- Long, Michael H.
1980 *Input, interaction, and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation. University of California at Los Angeles.
1983 „Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers“. *Studies in Second Language Acquisition*: 5:177-193.
1990 „The least a second language acquisition theory needs to explain“. *TESOL Quarterly*: 24/4:649-666.
- Long, Michael H. & P.A. Porter
1985 „Group work, interlanguage talk, and second language acquisition“. *TESOL Quarterly*: 19:207-228.
- Lörscher, Wolfgang
1986 „Conversational structures in the foreign language classroom“. *Kasper (ed.)*: 11-22.
- Lyons, John
1977 *Semantics*. 2 vols. Cambridge.

- Maynard, Senko Kumiya
1989a „Functions of the discourse marker (k)dakara(k) in Japanese conversations“. *Text*: 9(4):389-414.
- 1989b *Japanese conversation: self-contextualisation through structure and interactional management*. Norwood, N.J. (Advances in discourse processes, Vol XXXV).
- 1993 *Discourse modality. Subjectivity, emotion and voice in the Japanese language*. Amsterdam & Philadelphia.
- McHoul, Alexander
1978 „The organization of turns at formal talk in the classroom“. *Language in Society*: 7:183-213.
- McLaughlin, Barry
1990 „'Conscious' versus 'unconscious' learning“. *TESOL Quarterly*: 24/4:617-634.
- McLaughlin, M.L. (ed.)
1987 *Communication yearbook 10*. Beverly Hills.
- McNeill, D.
1985 „So you think gestures are nonverbal?“. *Psychological Review*: 92:350-371.
- Meggle, Georg (ed.)
1979 *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt.
- Meibauer, Jörg
1994 *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung. Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln*. Tübingen.
- Meyer-Hermann, R. (ed.)
1978 *Sprechen - Handeln - Interaktion*. Tübingen.
- Möhle, Dorothea
1984 „A comparison of the second language speech production of different native speakers“. *Dechert et al. (eds.)*: 26-49.
- Möhle, Dorothea & Manfred Raupach
1983 *Planen in der Fremdsprache. Analyse von "Lernersprache Französisch"*. Frankfurt a.M. & Bern.
- Morrison, D. & G. Low
1983 „Monitoring and the second language learner“. *Richards & Schmidt (eds.)*: 228-49.

- Motley, M.T., C.T. Camden & B.J. Baars
1982 „Covert formulation and editing of anomalies in speech production: Evidence from experimentally elicited slips of the tongue“. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*: 21:578-594.
- Motsch, Wolfgang (ed.)
1987 *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin.
- Mühlemann, Therese & Klaus Foppa
1989 „Simultansprechen und Sprecherwechsel“. *Sprache & Kognition*: 8/1:1-8.
- Niedergesähs, Karin
1990 „Lernprobleme mit Modalpartikeln“. Eine kontrastive Analyse für den DaF-Unterricht mit LernerInnen englischer Muttersprache. Bielefeld. (Magisterarbeit).
- Nooteboom, S.
1980 „Speaking and unspeaking: detection and correction of phonological and lexical errors in spontaneous speech“. *Fromkin (ed.)*.
- O'Connell, Daniel C. & S. Kowal
1990a „A note on time, timing, and transcriptions thereof“. *Georgetown Journal of Languages and Linguistics*: 1:203-208.
1990b „Some sources of error in the transcription of real time in spoken discourse“. *Georgetown Journal of Languages and Linguistics*: 1:453-466.
1991 „The transcriber as language user“. Unpublished manuscript.
- O'Connell, Daniel C. et al.
1990 „Turn-taking: A critical analysis of the research tradition“. *Journal of Psycholinguistic Research*: 19(6):345-373.
- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot
1990 *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge.
- Obler, L.K. & L. Menn (eds.)
1982 *Exceptional language and linguistics*. New York.
- Ochs, Elinor
1979a „Planned and unplanned discourse“. *Givón (ed.)*: 51-80.
1979b „Transcription as theory“. *Ochs & Schieffelin (eds.)*: 43-72.
- Ochs, Elinor & Bambi B. Schieffelin (eds.)
1979 *Developmental pragmatics*. New York.
- Öhlschläger, Günther
1985 „Forschungsbericht: Untersuchungen zu den Modalpartikeln des Deutschen“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*: 13:320-366.

- Oreström, B.
1983 *Turn-taking in English conversation*. Lund, Sweden.
- Östman, Jan-Ola
1981 *You know: a discourse functional approach*. Amsterdam.
- Oxford, Rebecca L.
1989a *Language learning strategies: what every teacher should know*. Rowley, MA.
1989b „Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training“. *System*: 17(2):235-247.
- Oxford, Rebecca L. & D. Crookall
1989 „Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues“. *Modern Language Journal*: 73(3):404-419.
- Oxford, Rebecca L. & M. Nyikos
1989 „Variables affecting choice of language learning strategies by university students“. *Modern Language Journal*: 73(3):291-300.
- Pawley, Andrew & Frances H. Syder
1983 „Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency“. *Richards & Schmidt (eds.)*: 191-226.
- Pica, T., L. Holliday, N. Lewis & L. Morgenthaler
1989 „Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner“. *Studies in Second Language Acquisition*: 11:63-90.
- Pomerantz, Anita
1984 „Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes“. *Atkinson & Heritage (eds.)*: 57-101.
- Pride, J.B. & J. Holmes (eds.)
1972 *Sociolinguistics*. Harmondsworth.
- Quasthoff, Uta M.
1979a „Verzögerungsphänomene: Verknüpfungs- und Gliederungssignale in Alltagsargumentationen und Alltagserzählungen“. *Weydt (ed.)*: 36-57.
1979b *Gliederungs- und Verknüpfungssignale als Kontextualisierungshinweise*. Ihre Formen und Verwendungsweisen zur Markierung von Expansionen in deutschen und amerikanischen konversationellen Erzählungen. Trier. (series A, paper no. 62).
1987 „Zuhöreraktivitäten in der interkulturellen Kommunikation“. *Gerighausen & Seel (eds.)*: 104-124.
- Quasthoff, Uta M. (ed.)
1978 *Sprachstruktur - Sozialstruktur*. Zur linguistischen Theoriebildung. Königstein i. Ts.

- Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik
1972 *A grammar of contemporary English*. London.
- Rath, Rainer
1979 *Kommunikationspraxis. Analysen zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch*. Göttingen.
- Raupach, Manfred
1980a „Cross-linguistic descriptions of speech performance as a contribution to 'contrastive psycholinguistics'“. *Dechert & Raupach (eds.)*: 9-22.
1980b „Temporal variables in first and second language speech production“. *Dechert & Raupach (eds.)*: 263-270.
1983 „Strategien“. *Dechert & Raupach (eds.)*.
1984 „Formulae in second language speech production“. *Dechert et al. (eds.)*: 114-137.
- Redeker, Gisela
1990 „Ideational and pragmatic markers of discourse structure“. *Journal of Pragmatics*: 14(3):367-381.
- Rehbein, Jochen
1979 „Elizitieren. Fragemodifizierung um Unterricht“. Bochum.
- Richards, J.C.
1971 „A non-contrastive approach to error analysis“. *English Language Teaching*: 25:204-219.
- Richards, J.C. & R.W. Schmidt (eds.)
1983 *Language and Communication*. London.
- Riggenbach, Heidi
1991 „Toward an understanding of fluency: a microanalysis of nonnative speaker conversations“. *Discourse Processes*: 14:423-441.
- Rohde, Lilian
1985 „Compensatory fluency: a study of spoken English produced by four Danish learners“. *Glahn & Holmen (eds.)*: 43-69.
- Rosenberg, Sheldon (ed.)
1977 *Sentence production: developments in research and theory*. Hillsdale, N.J.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson
1974 „A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation“. *Language*: 50(4):696-735.
- Sager, Sven F.
1988 *Reflexionen zu einer linguistischen Ethologie*. Hamburg.

- Sajavaara, Kari & Jaako Lehtonen
1980 „The analysis of cross-language communication: prolegomena to the theory and methodology“. *Dechert & Raupach (eds.)*: 55-76.
- Salmons, Joe
1990 „Bilingual discourse marking: code switching, borrowing, and convergence in some German-American dialects“. *Linguistics*: 28(1990):453-480.
- Saville-Troike, Muriel (ed.)
1977 *Linguistics and anthropology*. Washington, D.C.
- Schegloff, E.A.
1982 „Discourse as an interactional achievement: Some uses of "uh huh" and other things that come between sentences“. *Tannen (ed.)*: 71-93.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson & Harvey Sacks
1977 „The preference for self-correction in the organization of repair in conversation“. *Language*: 53:361-382.
- Schenkein, J. (ed.)
1978 *Studies in the organization of conversational interaction*. New York etc.
- Schiffrin, Deborah
1985 „Conversational coherence: The role of (k)well(k)“. *Language*: 61(3):640-667.
1987a *Discourse markers*. Cambridge.
1987b „Toward an empirical base in pragmatics (review article)“. *Language in Society*: 16:381-395.
- Schlesinger, Izhak
1977 *Production and comprehension of utterances*. Hillsdale, Mass.
- Schmidt, Richard W.
1990 „The role of consciousness in second language learning“. *Applied Linguistics*: 11:129-158.
1992 „Psychological mechanisms underlying second language fluency“. *SSLA*: 14/4:357-385.
1993 „Consciousness, learning and interlanguage pragmatics“. *Kasper & Blum-Kulka (eds.)*: 21-41.
- Schmidt, Richard W. & S.N. Frota
1986 „Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese“. *Day (ed.)*.

- Scholz, Ulrike
1987 „Wünschsätze im Deutschen - formale und funktionale Beschreibung“. *Meibauer (ed.):* 234-258.
- Schourup, Lawrence C.
1983 *Common discourse particles in English conversation*. The Ohio State University.
- Schubiger, Maria
1965 „English intonation and German modal particles - a comparative study“. *Phonetica*: 12:65-84.
- Schulze, R.
1985 *Höflichkeit im Englischen*. Tübingen.
- Schwitalla, J.
1976 „Dialogsteuerung. Vorschläge zur Untersuchung“. *Berens et al. (eds.):* 73-104.
- Scollon, Ron & Suzanne Scollon
1981 *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, N.J.
- Seliger, Herbert W.
1977 „Does practice make perfect?: a study of interaction patterns and L2 competence“. *Language Learning*: 27:263-278.
1980 „Utterance planning and correction behavior: its function in the grammar construction process for second language learners“. *Dechert & Raupach (eds.):* 87-100.
- Selinker, Larry
1972 „Interlanguage“. *IRAL*: 10:209-230.
- Selinker, Larry, M. Swain & G. Dumas
1975 „The interlanguage hypothesis extended to children“. *Language Learning*: 75:139-152.
- Singleton, D.M. & D.G. Little (eds.)
1984 *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin.
- Sperber, Dan & Deirdre Wilson
1986 *Relevance. Communication and cognition*. Oxford.
- Stati, Sorin & Edda Weigand (eds.)
1992 *Methodologie der Dialoganalyse*. Tübingen.

- Stubbe, Maria & Janet Holmes
1995 „You know, eh and other 'exasperating expressions': an analysis of social and stylistic variation in the use of pragmatic devices in a sample of New Zealand English“. *Language & Communication*: 15/1:63-88.
- Suslow, Thomas
1995 „Der Einfluß von Emotionen auf die Sprachproduktion“. *Sprache & Kognition*: 14/1:27-38.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin
1995 „Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning“. *Applied Linguistics*: 16/3:371-391.
- Swain, Merrill, P. Allen, B. Harley & J. Cummins
1989 *The development of bilingual proficiency project*. Toronto.
- Tannen, Deborah (ed.)
1982a *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.
1982b *Analyzing discourse: Text and Talk*. Washington, D.C. (Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1981).
1984 *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood, N.J.
- Tarone, Elaine
1983a „On the variability of interlanguage systems“. *Applied Linguistics*: 4:142-163.
1983b „Some thoughts on the notion of 'communicative strategy'“. *Faerch & Kasper (eds.):* 61-74.
1988 *Variation in interlanguage*. London etc.
1993 „Second language acquisition in a variationist framework.“. Minneapolis.
- Taylor, Talbot J. & Deborah Cameron
1987 *Analyzing conversation rules and units in the structure of talk*. Oxford.
- Thiel, R.
1962 „Würzwörter“. *Sprachpflege*: 4:71-72.
- Thompson, Susan
1994 „Aspects of cohesion in monologue“. *Applied Linguistics*: 15(1):58-75.
- Thun, Harald
1984 *Dialoggestaltung im Deutschen und Rumänischen*. Eine strukturell-kontrastive Studie zu den Existimatoren. Tübingen. (TBL, 239).
- Tyler, Andrea
1992a „Discourse structure and specification of relationships: A cross-linguistic analysis“. *Text*: 12(1):1-18.

- 1992b „Discourse structure and the perception of incoherence in international teaching assistants' spoken discourse“. *TESOL Quarterly*: 26/4:713-729.
- Tyler, Andrea & John Bro
1992 „Discourse structure in nonnative English discourse. The effect of ordering and interpretive cues on perceptions and comprehensibility“. *Studies in Second Language Acquisition*: 14(1):71-86.
- Tyler, Andrea, Ann Jefferies & Catherine Davies
1988 „The effect of discourse structuring devices on listener perceptions of coherence in non-native university teaching assistants“. *World Englishes*: 7:101-110.
- van Lier, Leo
1984 „Discourse analysis and classroom research: a methodological perspective“. *International Journal of the Sociology of Language*: 49:111-133.
1988 *The classroom and the language learner*. Ethnography and second-language classroom research. London.
1994a „Forks and hope: pursuing understanding in different ways“. *Applied Linguistics*: 15/3:328-346.
1994b „Language awareness, contingency, and interaction“. *AILA Review*: 11:69-82.
- Vorderwühlbecke, Klaus
1981 „Progression, Semantisierung und Übungsformen der Abtönungspartikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Weydt (ed.)*: 149-160.
- Watts, Richard J.
1989 „Taking the pitcher to the 'well': Native speakers' perception of their use of discourse markers in conversation“. *Journal of Pragmatics*: 13:203-237.
- Weigand, Edda
1980 „Wortarten als grammatische Kategorien“. *Weigand & Tschauder (eds.)*: 197-209.
1992 „A case for an integrating procedure of theoretical reflection and empirical analysis“. *Stati & Weigand (eds.)*: 57-64.
- Weigand, Edda & Gerhard Tschauder (eds.)
1980 *Perspektive: textintern*. Akten des 14. Linguistischen Kolloquiums, Bochum 1979, Band 2. Tübingen.
- Wenden, Anita L.
1986 „What do second-language learners know about their language learning: a second look at retrospective accounts“. *Applied Linguistics*: 7/2:186-205.

- Wenden, Anita L. & Joan Rubin (eds.)
1987 *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ.
- Weydt, Harald
1969 *Abtönungspartikel*. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen. Bad Homburg v.d.H. etc.
- Weydt, Harald (ed.)
1977 *Aspekte der Modalpartikeln*. Studien zur deutschen Abtönung. Tübingen.
1979 *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin & New York.
1981 *Partikeln und Deutschunterricht*. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg.
1989 *Sprechen mit Partikeln*. Berlin & New York.
- White, L.
1987a „Markedness and second language acquisition: the question of transfer“. *Studies in Second Language Acquisition*: 9:261-285.
1987b „Against comprehensible input: the Input Hypothesis and the development of L2 competence“. *Applied Linguistics*: 8:95-110.
- Widdowson, H.G.
1989 „Knowledge of language and ability for use“. *Applied Linguistics*: 10/2:128-137.
- Wiemann, John M. & C.W. Kelly
1981 „Pragmatic of interpersonal competence“. *Wilder-Mott & Weakland (eds.)*: 183-297.
- Wierzbicka, Anna
1991 *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Berlin.
- Wiese, Richard
1984 „Language production in foreign and native languages: same or different?“. *Dechert et al. (eds.)*: 11-25.
- Wilder-Mott, C. & J.H. Weakland (eds.)
1981 *Rigor and imagination: essays from the legacy of Gregory Bateson*. New York.
- Wildner-Bassett, Mary E.
1984 *Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage*. A comparison of methodological approaches for teaching gambits to advanced adult learners of English in industry. Tübingen.
1986 „Teaching 'polite noises': improving advanced adult learners' repertoire of gambits“. *Kasper (ed.)*: 163-178.
1994 „Intercultural pragmatics and proficiency: 'Polite' noises for intercultural appropriateness“. *IRAL*: 32(1):4-17.

- Williams, Jessica
1992 „Planning, discourse marking, and the comprehensibility of international teaching assistants“. *TESOL Quarterly*: 26/4:693-711.
- Willkop, Eva-Maria
1988 *Gliederungspartikeln im Dialog*. München.
- Wolski, Werner
1986 *Partikellexikographie*. Ein Beitrag zur praktischen Lexikographie. Tübingen.
- Wong-Fillmore, L.
1976 „The second time around“. Cognitive and social strategies in second language acquisition. Stanford.
- Wunderlich, Dieter
1972 „Zur Konventionalität von Sprechhandlungen“. *Linguistische Pragmatik*: 1972:11-58.
- Wunderlich, Dieter (ed.)
1972 *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt/Main. (Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft, 12).
- Yngve, V.H.
1970 „On getting a word in edgewise“. *Papers of the Sixth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*: 567-577.
- Zuengler, Jane
1993 „Explaining NNS interactional behavior: the effect of conversational topic“. *Kasper & Blum-Kulka (eds.)*.