

Bericht über die International Conference on Conversation Analysis (ICCA-06) vom 10. bis zum 14. Mai 2006 in Helsinki¹

Inga Harren

Vom 10. bis zum 14. Mai 2006 fand in Helsinki die *International Conference on Conversation Analysis* (ICCA) statt, die nach der *International Conference on Current Work in Ethnomethodology and Conversation Analysis* in Amsterdam im Juli 1991 und der ICCA in Kopenhagen im Mai 2002 die dritte internationale Tagung für Konversationsanalyse in Europa war. Das Thema der Tagung *Comparative Perspectives in Conversation Analysis* bezog sich nicht nur auf verschiedene Sprachen und Kulturen, sondern auch auf den Vergleich zwischen Varietäten innerhalb einer Sprache, institutionelle versus Alltagskommunikation, unterschiedliche prosodische Verläufe oder verschiedene Formulierungen. Auf dieser Tagung zeigte sich, dass konversationsanalytische Forschung gerade in den letzten Jahren große Verbreitung nicht nur in Europa und in den USA gefunden hat: In diesem Jahr beteiligten sich an der Tagung 250 Vortragende aus insgesamt 42 Ländern. Insgesamt kamen ca. 400 Teilnehmer zusammen. Jeder der vier Vortragstage begann mit einem Plenarvortrag, gefolgt von parallel organisierten Vorträgen an neun verschiedenen Vortragsorten. Die Blöcke von meist drei bis maximal sechs Vorträgen waren in der Regel thematisch so gut geordnet, so dass es möglich war, sich kontinuierlich einzelnen Themenbereichen zuzuwenden. Neben den Einzelvorträgen fanden auch Panels, Workshops sowie eine Posterpräsentation statt.

Im Folgenden werde ich zunächst einen Überblick über die Inhalte der Plenarvorträge geben. Anschließend stelle ich eine begrenzte Auswahl von Vorträgen vor, die ich den Abschnitten *Strukturen von Lehrer-Schüler-Interaktion*, *Analyse von Verstehensprozessen* und *Kompetenzerwerb im Gespräch* zuordne. Die Auswahl der beschriebenen Vorträge ist unter anderem dadurch bedingt, dass ich jeweils nur einen der neun parallelen Vorträge besuchen konnte. Aus diesem Grund müssen leider viele interessante Vorträge unberücksichtigt bleiben. Im letzten Abschnitt stelle ich einige methodische Überlegungen vor, die im Zusammenhang mit den Vorträgen diskutiert wurden.

1. Plenarvorträge

Auli Hakulinen und *Marja-Leena Sorjonen* (Helsinki/Finnland) präsentierten den ersten Plenarvortrag mit dem Titel *Designing utterances for action: ways of repeating the verb as a response to an assessment*. Darin beschäftigten sie sich mit Reaktionen auf Bewertungen im Finnischen, in denen eine Wiederholung des Verbs der vorangegangenen Bewertung vorkommt. Insgesamt wurden vier Formen untersucht. Die Auswahl der jeweiligen Form erfolge hierbei nicht nur in Bezug auf das Design der ersten Bewertung, sondern vor allem in Bezug auf den In-

¹ Ich danke dem Verein "Gesprächsforschung e.V." für das Reisestipendium, welches mir ermöglicht hat, an der Konferenz teilzunehmen. Außerdem danke ich Karola Pitsch und Katrin Lindemann für ihre hilfreichen Kommentare zu einer früheren Version dieses Berichtes sowie allen Vortragenden, die mir ihre Präsentationen zur Verfügung gestellt und Fragen beantwortet haben.

teraktionskontext. Ein finites Verb und ein pronominales Subjekt (*on se = ist es*) würden verwendet, wenn der Sprecher sich als Experte darstelle, über besondere Erfahrung verfüge oder einen besonderen Zugang zur Thematik habe. Die einfache Form des finiten Verbs (*on = ist*) erfolge, wenn die vorausgegangene Bewertung Bestandteil einer größeren Einheit sei und der Sprecher seinem Vorredner die Gelegenheit geben wolle fortzufahren. Die reduplizierte Form des finiten Verbs (*on on = ist ist*) kennzeichne die vorangegangene Bewertung als selbstverständlich. Diese Form werde häufig benutzt, wenn die Äußerung des Gesprächspartners nicht anerkannt und ein Gegenargument projiziert werde. Die vierte Form, das finite Verb in Zusammenhang mit einem *response particle* (*on joo = ist ja*), sei beendigungsimplicierend für das gegenwärtige Gesprächsthema; es überlasse den Vollzug der Beendigung aber dem Gesprächspartner.

In seinem Vortrag *Question design, the white house press corps, and President-press relations* stellte *Steven E. Clayman* (Santa Barbara/USA) ein zusammen mit *John Heritage* (Los Angeles/USA) entwickeltes System vor, um das Fragedesign von Journalisten auf seine Aggressivität hin zu beurteilen. Die Aggressivität der Fragen von Journalisten an den jeweiligen Präsidenten der USA unterteilten Clayman und Heritage in vier Dimensionen. Mit der ersten Kategorie wurde beurteilt, inwiefern Journalisten mit ihrem Fragedesign und Frageverhalten *Initiative* zeigen, beispielsweise durch das Stellen von Folgefragen. Die *Direktheit* zeige sich unter anderem in der Rahmung von Fragen. Die gerahmte Frage "Mr. President, would you care to tell us what you'll be doing next week?" sei hierbei eine sehr zurückhaltende Art des Fragedesigns gegenüber einer ungerahmten Frage wie "Mr. President, what are your plans for next week?". Mit der Kategorie *Assertiveness* wurde untersucht, ob das Fragedesign bereits auf eine bestimmte Antwort abzielt. Dies sei unter anderem der Fall, wenn eine polare Frage eine Negation enthalte und damit auf eine Ja-Antwort abziele ("Isn't it true that..."). Die Kategorie *Adversarialness* erfasst, inwiefern mit der Journalistenfrage Opposition bezogen oder Kritik ausgedrückt wird, der sich der Präsident in seiner Antwort stellen muss, bzw. inwiefern sie die Verantwortlichkeit des Präsidenten anspreche. Dies gelinge im schwachen Fall über Warum-Fragen wie "Mr. President, why did you...". In neuerer Zeit habe sich eine wesentlich aggressivere Form entwickelt, die bereits unterstelle, dass es keine akzeptable Antwort geben kann ("Mr. President, how could you..."). Mithilfe dieses Rasters wurden 4608 Fragen aus 164 Pressekonferenzen von 1953 bis 2000 untersucht. Einerseits ließ sich zeigen, dass die Aggressivität der Journalisten insgesamt zugenommen hat. Andererseits sprach Clayman auch das Verschwinden bestimmter Frageformen und die Herausbildung anderer im Laufe der Zeit an. Die gemessene Aggressivität setzte er schließlich in Bezug zu einzelnen Präsidenten sowie historischen Umständen und Themen. Fragen zur Arbeitslosigkeit seien von besonderer Aggressivität geprägt, während Fragen zur Außenpolitik eher zurückhaltend gestellt würden. Anhand des Fragedesigns konnten somit Veränderungen der Beziehung zwischen Journalisten und hohen Politikern festgestellt werden sowie die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen, auf die Journalisten reagieren.

Elizabeth Couper-Kuhlen (Potsdam) hielt einen Vortrag mit dem Titel *A sequential approach to affect: The case of disappointment*. Sie untersuchte, wie Enttäuschung in englischen und deutschen Telefongesprächen gezeigt wird. In ihrer Studie untersuchte sie speziell solche Sequenzen, in denen implizit oder expli-

zit eine Bitte ausgedrückt wird, die der Gesprächspartner ablehnt. Als Reaktion fänden sich nach einer Ablehnung häufig minimale Turns, zu einem großen Teil in Form von *change-of-state-tokens* (Heritage 1984) mit besonderen phonetischen und prosodischen Eigenschaften. Im Vergleich zur Anzeige von Überraschung klängen solche Turns weicher und artikulatorisch schwächer, und das Tonhöhenpektrum sei enger. Beide Gefühlsausdrücke hätten im Gespräch unterschiedliche sequenzielle Verlaufsformen zur Folge. Demgegenüber sei die Unterscheidung von Enttäuschung und Mitgefühl allein aufgrund der phonetischen Eigenschaften nicht möglich. Unterscheidungskriterium sei hier die sequenzielle Umgebung. Couper-Kuhlen zeigte in ihrem Vortrag, dass Sprecher das Anzeigen von Enttäuschung im Gespräch systematisch einsetzen und dass ihre Gesprächspartner sich an dieser Praktik orientieren. Sprachkontrastive Analysen seien dadurch erschwert, dass die Situierung von Enttäuschung in den jeweiligen Kulturen differieren könne. Möglicherweise gebe es ganz unterschiedliche linguistische Formen, Variationen in der Direktheit und kulturell bedingt unterschiedliche Regeln Gefühle zu zeigen (*display rules*) oder Situationen mit bestimmten Gefühlen zu verbinden (*feeling rules*). Trotz aller Schwierigkeiten plädiert Couper-Kuhlen dafür, als Konversationsanalytiker nicht vor der Analyse von Gefühlsausdrücken zurückzuschrecken, sondern diese als wichtige Ressource zu betrachten, die von Interaktionsteilnehmern systematisch eingesetzt wird.

In seinem Vortrag *The linguistic construction and sequential management of social actions: Offering, Requesting and Complaining* beschäftigte sich Paul Drew (York/Großbritannien) mit der sequenziellen Einbettung unterschiedlicher Formen von Bitten, Angeboten und Beschwerden in Telefongesprächen. Hierbei zeigte er die Problematik des Konzeptes 'Paarsequenz' auf, bei dem der *first pair part* als Initiierung die Äußerung eines *second pair part* des Gesprächspartners evoziert. In seinem Vortrag zeigte Drew, dass die so genannten *first pair parts* nicht aus dem Nichts heraus erste Teile seien. Ihre linguistische Form sei eng verknüpft mit den Erwartungen des Sprechers an die Erfüllbarkeit seiner Bitte, mit der Tatsache, ob eine Bitte in einem institutionellen oder einem Privatgespräch geäußert wird oder damit, in welcher sequenziellen Umgebung ein Angebot auftritt. Bitten zwischen Freunden und Bekannten würden häufig durch die Formen *could you*, *can you* oder *would you* ausgedrückt, während in medizinischen Gesprächen oder in Gesprächen mit Bankangestellten die Form *I wonder if* dominiere. Sehr eindrucksvoll ließ sich dies an einer Serie von Telefonaten belegen, in der eine Frau zunächst eine Bitte gegenüber ihrer Tochter mit der Form "can he give" ausdrückte und anschließend in einem Telefonat mit medizinischem Personal die Formulierung "she is wondering whether the doctor" als Einleitung für ihre Bitte verwendete. Die Wahl der Formulierung spiegle unter anderem die Erwartungen wider, mit welcher Wahrscheinlichkeit der Bitte entsprochen werde. In Gesprächen am Essenstisch oder in Notruftelefonaten seien daher auch Imperative erwartbar (*pass me*, *please come*). Für die Untersuchung von Angeboten zeige sich, dass die linguistische Form eng verknüpft sei mit dem bisherigen sequenziellen Verlauf des Gesprächs. Demnach träten Angebote in der Form von Konditionalkonstruktionen (*if ... then*) in Zusammenhang mit dem Grund für den Anruf auf und erschienen daher häufig zu Beginn eines Gesprächs. Deklarative Formen (*I'll do it*) würden verwendet, wenn unmittelbar vorher vom Gesprächspartner Probleme oder Schwierigkeiten ausgedrückt wurden, für die das Angebot eine Lösung

oder Hilfe böten. Aufgrund dieser unterschiedlichen sequenziellen Umgebungen fänden sich deklarative Formen von Angeboten häufig in der Mitte von Gesprächen oder in der Mitte von Gesprächsthemen. Demgegenüber würden Interrogativformen (*do you want me to ...*) in Beendigungsumgebungen geäußert, in denen das Angebot als Lösung für ein Problem gemacht wird, das im Gespräch wesentlich früher oder nur auf einer impliziten Ebene behandelt wurde. Dass Sprecher auf die Wahl der jeweils sequenziell passenden Form achten, belegte Drew mit Beispielen, in denen Reparaturen stattfanden oder ein Angebotsturn zunächst abgebrochen und nach einer Vorbereitung der passenden sequenziellen Umgebung erneut geäußert wurde. In seinem Vortrag konnte Drew eindrucksvoll belegen, dass eine sequenzielle Analyse nicht bei der Zuordnung von lokalen Sequenzen wie Paarsequenzen stehen bleiben darf und das Konzept der Paarsequenz nur sehr begrenzt aussagekräftig ist. Vielmehr kommt es auf die Einbettung in den gesamten Gesprächsverlauf an.

2. Strukturen von Lehrer-Schüler-Interaktion

Nina Niemelä (Vaasa/Finnland) stellte in ihrem Vortrag *Teacher's agenda in conversation in a Swedish immersion classroom* bezüglich der Erscheinungsformen des Phänomens 'Agenda' fest, dass in ihren Unterrichtsdaten einer Lehrerin einer sechsten Klasse keine metakommunikativen Formen auftreten, in denen auf die Planung der Lehrkraft verwiesen wird. Wie in anderen institutionellen Gesprächen zeige sich aber auch hier, dass die Lehrerin vor allem mit fokussierenden Fragen immer wieder lenkend tätig werde und so das Gespräch steuern könne, ohne dass diese Lenkung für die Schüler und Schülerinnen transparent gemacht werde.

Auch *Alexandra Vasilopoulou* (Athen/Griechenland) demonstrierte in ihrem Beitrag *The teacher's agenda as an analyzable phenomenon in classroom interaction*, wie sich die Agenda von Lehrern in den Details der Interaktion manifestiert, jedoch nicht explizit ausgedrückt wird. Während der Fokus von Niemelä auf den initiiierenden Turns lag, wies Vasilopoulou nach, dass gerade mit dritten Turns innerhalb von *Initiation-Response-Feedback-Zyklen* Schüleräußerungen nicht nur in Bezug auf ihre Sachrichtigkeit, sondern auch in Bezug auf die Passung zu den Erwartungen des Lehrers gefiltert werden. Die Planung des Lehrers manifestiere sich so in den lokalen Anforderungen und sei als Agenda für die Schülerinnen und Schüler jeweils im Nachhinein aufgrund der Lehrerreaktionen rekonstruierbar. Im Laufe ihrer schulischen Sozialisation müssten Schülerinnen und Schüler lernen, die Agenda des Lehrers aus seinen Rückmeldungen abzuleiten.

Im Rahmen einer Sektion, die sich vor allem mit multimodalen Aspekten von Kommunikation beschäftigte, ging *Karola Pitsch* (London/Großbritannien) der Frage nach, welche Rolle materielle Strukturen wie Tafelskizzen und -anschriften im erarbeitenden Unterrichtsgespräch spielen. Die Daten ihrer Untersuchung stammen aus dem bilingualen Geschichtsunterricht der 12. und 13. Jahrgangsstufe zweier deutscher Gymnasien sowie eines Colégio in Argentinien. Das Interesse bisheriger konversationsanalytischer Forschung lag vor allem auf der kollaborativen Orientierung auf Objekte (Hindmarsh & Heath 1998), dem Einbezug von Inskriptionen in die Turn-Struktur (Streeck & Kallmeyer 2001) oder der Tafel als Statusrequisite (Schmitt 2001). Mit ihrem Beitrag beleuchtete Karola Pitsch auf einer konzeptionellen Ebene deren funktionale Verwendung für die Erarbeitung

von Lerninhalten. Pitsch präsentierte zunächst ein Beispiel, in dem in einer Unterrichtssituation spontan eine Tafelskizze entsteht, die von den Teilnehmern sukzessive erweitert wird. An diesem Beispiel zeigte sie, wie die untersuchten materiellen Strukturen in der Interaktion 'Leerstellen' eröffnen, dadurch nächste Aktivitäten relevant machen und somit als Handlungsaufforderung wirken können. In einem zweiten Schritt untersuchte Pitsch, wie diese Elemente von Lehrern als Instrumente eingesetzt werden. Anhand von problematischen Fällen ließen sich anschließend Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz dieser Ressourcen in Lehr-Lern-Situationen ausmachen.

Diesen Einflussmöglichkeiten von Unterrichtenden auf die Struktur des Unterrichtsgesprächs stehen die vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten von Lernern gegenüber, mit denen sie den Fortgang des Gespräches entscheidend beeinflussen können. So zeigten *Johannes Wagner* (Odense/Dänemark) und *Simona Pekarek Doehler* (Neuchâtel/Schweiz) unter dem Titel *Progressive bricolage of TCUs in second language talk* wie Fremdsprachenlerner bei Formulierungsschwierigkeiten verhindern können, dass die Lehrkraft helfend eingreift. Sie untersuchten Daten aus dem Englischen, Französischen und Dänischen und fanden in allen Sprachen ähnliche Strukturen: Um Intervention zu vermeiden, wenden die Sprecher eine Technik an, bei der am Turnanfang ein Element platziert wird, welches das Rede-recht weiter beansprucht, so dass anschließend weitere Elemente geäußert werden können, welche dann vor Unterbrechung geschützt sind. Zum Ende des Turns wird die Klammer mit einem *resumptive marker* wieder geschlossen. Diese Technik ist offenbar kein spezieller Bestandteil der jeweiligen Fremdsprache, sondern unabhängig von den untersuchten Sprachen.

In seinem Vortrag *Co-construction of 'knowledge' in a multiparty environment* überzeugte *Kristian Mortensen* (Odense/Dänemark) mit einer Präsentation, in der er die Blickkontakte mithilfe von Pfeilen sichtbar machte. Für den untersuchten Unterricht von Dänisch als Fremdsprache für Erwachsene konnte er so Bild für Bild nachweisen, wie auch verbal momentan nicht beteiligte Studenten an der gemeinsamen Konstruktion von Wissen teilnehmen, indem sie beispielsweise durch ihre Blickrichtung die Turnübernahme durch die anvisierten Personen relevant machen und einfordern. Durch Änderungen der Blickrichtungen fänden Einflussnahmen auf die Gestaltung der Sprecherrollen und damit auf die sequenzielle Organisation des Unterrichtsgesprächs statt. Beispielsweise könne durch einen anhaltenden Blick zur gegenwärtigen Sprecherin eine Weiterführung und Elaborierung eines vorgeblichen Verstehens eingefordert werden; andererseits könnten Studenten aus ihrer Sprecherrolle befreit und die Reaktion der Lehrerin relevant gemacht werden. Mortensen zeigte, wie wichtig es ist, nonverbale Aspekte gleichberechtigt in die Analyse der Interaktion einzubeziehen.

Mit dem komplexen Verhältnis der verschiedenen Gesprächsebenen beschäftigte sich *Elaine W. Vine* (Wellington/Neuseeland) in ihrem Beitrag *Doing teaching and learning: Interactions between a teacher and a five-year-old boy in a New Zealand classroom*. Hierzu untersuchte sie exemplarisch die Interaktion eines Fünfjährigen mit seiner Lehrerin während einer Einzelarbeitsphase. Als erste Analyseebene untersuchte sie den sequenziellen Verlauf der Interaktion mit konversationsanalytischer Methodik. Hier zeigte sich unter anderem die alltags-sprachliche Kompetenz des Fünfjährigen, Gespräche zu führen. Unterrichtsgespräche unterschieden sich jedoch deutlich von Alltagsgesprächen; insofern müsse

auf einer anderen Ebene immer wieder geschaut werden, wie sich der Aspekt *doing school* zeige und wie Lehrerin und Schüler auf diesen beiden Ebenen interagieren. Als dritte Analyseebene müsse der Umgang mit den curricularen Inhalten analysiert werden, ohne die die Interaktion und die jeweiligen lokalen Erwartungen nicht verstehbar seien. Hierbei bezog sie auch den bisherigen Unterrichtsverlauf und die in ihm behandelten Inhalte in die Analyse ein. Vine wies darauf hin, dass mit dem Einbezug der curricularen Inhalte eine deutliche Grenze konversationsanalytischer Methodik erreicht sei. Um diese Beschränkung zumindest zum Teil aufzuheben, nutze sie die *sociocultural theory* als Werkzeug für ihre Analyse. Elaine W. Vine demonstrierte, wie die Ebenen 'konversationelle Kompetenz', '*doing school*' und die 'Beschäftigung mit curricularen Inhalten' sich gegenseitig beeinflussen. Auf diese Weise werde verständlich, ob und wie Lehrerin und Schüler in der Interaktion gemeinsam Möglichkeiten gestalten, sich mit curricularen Inhalten zu beschäftigen bzw. wie zum Beispiel ein Schüler mithilfe seiner konversationellen Kompetenz den Aufgaben der Lehrerin ausweichen könne. Die Überlegung, ob die Untersuchung von Unterrichtsgesprächen inhaltsbasierter Unterrichtsfächer den Einbezug anderer Analysewerkzeuge und Theorien erfordere und ob die *sociocultural theory* mit der Teilnehmerperspektive der Konversationsanalyse vereinbar sei, wurde im Plenum kontrovers diskutiert.

3. Analyse von Verstehensprozessen

Jon Stansell (Urbana/USA) und *Tom Koole* (Utrecht/Niederlande) gingen in ihren Vorträgen der Frage nach, ob und wie sich Verstehen im Gespräch nachweisen lasse. *Tom Koole* stellte am Beispiel einiger Ausschnitte aus niederländischem Mathematikunterricht ein Verfahren vor, das allein auf der sequenziellen Analyse der Gesprächsdaten beruht und ohne den Einbezug anderer Werkzeuge auskomme. In seinem Vortrag *The apparent success of teacher instructions* unterschied er zwischen dem Vorgeben und der Demonstration von Verstehensprozessen.

Eine Bejahung des Verstehens oder richtige Antworten auf eine Lehrerfrage seien demnach noch längst keine Demonstration von Verstehen. Koole zeigte an Beispielen, wie korrekte Antworten interaktionell produziert werden können, ohne dass Verstehensprozesse zugrunde liegen. Demgegenüber zeigte er andere Beispiele, in denen der Inhalt einer Schülerantwort aus dem vorher Gesagten abgeleitet wurde. Die Schülerantwort setze in diesem Fall das Verstehen voraus und demonstriere es durch die gegebene Antwort. Koole wies darauf hin, dass teilweise sehr lange Segmente untersucht werden müssten, um Lernen bzw. Verstehen in den Gesprächsdaten zu lokalisieren. Nicht immer werde Verstehen innerhalb des Rahmens eines Gespräches demonstriert; eine Demonstration erfolge häufig erst nach dem Gespräch durch das selbstständige Bearbeiten einer Aufgabe.

Jon Stansell präsentierte in seinem Vortrag mit dem Titel '*I get it! I really do!*': *Student epiphanies as evidence of learning?* den Ausschnitt eines Sprechstundengesprächs an einer amerikanischen Universität, in dem ein Hochschullehrer mit einer Studentin die Konzeption ihrer Hausarbeit erörtert. Nach mehreren erfolglosen Erklärungsversuchen des Dozenten demonstriert die Studentin ihr Aha-Erlebnis auf deutliche Weise mit Änderungen ihrer Mimik, der Körperhaltung, Änderungen der Prosodie sowie verbal, indem sie die offenbar verstandenen Zu-

sammenhänge versprachlicht. Durch die Nachverfolgung ihrer Quellen habe sich einige Monate später gezeigt, dass 95 % ihrer Arbeit aus dem Internet übernommen worden sind, während die 5% der eigenen Formulierungen auf das in den Sprechstundengesprächen Erarbeitete zurückgeführt werden können. Ebenso wie Elaine W. Vine bezog auch Jon Stansell extralinguistische Quellen in seine Analyse mit ein, um herauszufinden ob die Gespräche von Dozent und Studentin der Ort von Lernprozessen waren. Er untersuchte hierfür die jeweiligen Schreibfortschritte der Studentin und die zugrunde liegenden Quellen ihrer Arbeit.

Dass standardisierte Diagnostests nicht unbedingt das Mittel der Wahl für die Überprüfung aller Aspekte von Gesprächskompetenz sind, zeigten die Ergebnisse der Untersuchung von *Paul Seedhouse* (Newcastle/Großbritannien) und *Maria Egbert* (Sønderborg/Dänemark). In dem Vortrag *Language proficiency interviews as predictors of oral performance* präsentierte Paul Seedhouse Ergebnisse aus einem Projekt zu Sprachstandsdiagnosen durch das so genannte *International English Language Testing System*. Das Korpus umfasst mehr als 200 Audio-Aufnahmen und Transkripte von 10- bis 15-minütigen Tests aus der ganzen Welt. Seedhouse ging auf einen problematischen Aspekt der interaktionalen Organisation dieser Sprachtests innerhalb des sonst guten Gesamtkonzepts ein. Für die Durchführung der Sprachtests existieren Richtlinien, wie Prüfer auf Nachfragen und Verstehensschwierigkeiten der Prüflinge reagieren sollen. Durch das Befolgen dieser Anweisungen sowie den Aufbau der Tests entstünde teilweise zusätzliche Verwirrung, indem beispielsweise Fragen inhaltliche Brüche darstellen oder auf eine Nachfrage zur Zielrichtung der Frage des Prüflings lediglich eine wortgenaue Wiederholung der Prüfungsfrage erfolgen dürfe. Ein Ergebnis der Untersuchung war die Feststellung, dass mit der in der Präsentation fokussierten Organisationsstruktur lediglich Leistungen in einer ganz bestimmten Form des institutionellen Diskurses überprüft werden könnten, Aussagen über eine erfolgreiche Kommunikation im Universitätsalltag jedoch nur begrenzt möglich seien.

4. Kompetenzerwerb im Gespräch

Den Erwerb der richtigen Aussprache beim Fremdsprachenlernen verfolgten *Rod Gardner* und *Sunbae Ko* (Sydney/Australien) in ihrem Vortrag *The multiple response sequence in Korean second language classrooms: a site of learning?*. Sie stellten Ergebnisse einer Studie zu so genannten *multiple response sequences* (MRSs) vor – Sequenzen, in denen zwei oder mehrere Fremdsprachenlerner auf die Frage bzw. Aufforderung der Lehrkraft im Chor antworten. Bei dem Datenmaterial handelt es sich um englischen Fremdsprachenunterricht (TESOL-Kurse = *Teachers of English to Speakers of Other Languages*) für koreanische Erwachsene. Das Korpus umfasst Daten von 14 Lehrern in 18 Klassen. Rod Gardner und Sunbae Ko untersuchten im Chor produzierte Antworten, die sie als *'exploded turn-constructional units'* bezeichneten. Hierbei zeichnen sich die *second pair parts* nach einer Lehrerfrage dadurch aus, dass die einzelnen Bestandteile der jeweiligen Turnkonstruktionseinheit durch Schüler und Lehrer unterbrochen würden, so dass einerseits eine gemeinsame Artikulation koordiniert und andererseits klare grammatische Untereinheiten und deren korrekte Aussprache akzentuiert würden. Nach den jeweiligen Untereinheiten könnten Kommentare und *continuers* durch die Lehrkraft erfolgen. Dass ein Lernprozess stattgefunden habe, zeige sich

im Verlauf der Interaktion in der erneuten flüssigen Produktion der gesamten Turnkonstruktionseinheit ohne Unterbrechung und in der korrekten Artikulation der Lerner.

Ergebnisse longitudinaler Vergleiche in Serien von Lerner-Lerner-Interaktionen beim Fremdsprachenlernen stellte *John Hellerman* (Portland/USA) vor. Zusammen mit *Elizabeth Cole* untersuchte er einen Korpus von 50 aufgabenorientierten Interaktionen erwachsener Lerner in einem Anfängerkurs Englisch und weitere 50 vergleichbare Interaktionen derselben Lerner in einem Fortgeschrittenkurs. Er stellte dar, wie die Fremdsprachenlerner im Anfangsunterricht mit wechselnden Gesprächspartnern Strategien entwickelten, vor dem Auseinandergehen Inhalte anzubringen und sich zu verabschieden. Hellerman zeigte damit, wie mithilfe der Konversationsanalyse Wege verfolgt werden könnten, auf denen Fremdsprachenlerner auch ohne explizite Anleitung sprachliche Fortschritte machen und Kommunikationsstrategien entwickeln können.

Eine mögliche Antwort auf die Frage "Wie können Lerner an einem neuem System institutionellen Diskurses teilnehmen lernen?" präsentierte *Hanh Nguyen* (Hawaii/USA) in ihrem Vortrag *Sequence organization as local and longitudinal achievement*. Auch ihre Ergebnisse stammen aus einer longitudinalen Studie: Nguyen untersuchte Serien von Interaktionen junger Pharmazeutinnen im Kundenkontakt. Der Fokus lag auf den Eröffnungssequenzen und den anschließenden Beratungssequenzen, in der die Pharmazeutin eine Medikation vorschlägt und Hinweise zur Verwendung des Medikamentes gibt. In einem Vergleich von einzelnen Beratungsgesprächen durch dieselbe Pharmazeutin über einen Zeitraum von zwei Monaten wies Hanh Nguyen nach, dass die Pharmazeutin die sequenzielle Organisation ihrer Beratung geändert und damit interaktionalen Problemen vorzubeugen gelernt hat. Die sequenzielle Organisation eines Gesprächs erweist sich nach diesen Ergebnissen also nicht nur als lokale Leistung der Interaktionsteilnehmer, sondern auch als Ergebnis longitudinaler Lernprozesse.

5. Methodische Überlegungen

Auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens zeigten die Vorträge auf der diesjährigen ICCA einmal mehr, wie komplex Unterrichtsgeschehen und Kompetenzerwerb sind. In der gelenkten Form des Unterrichtsgesprächs zeigen sich besondere Interaktionsstrukturen von Lehrern und Lernern, an der auch das nonverbale Verhalten und materielle Strukturen großen Anteil haben. Dies stellt besondere Anforderungen an die Genauigkeit der Transkription sowie an die Integration verschiedener simultan verlaufender Prozesse und Handlungen. Die Frage, ob zur Identifikation mentaler Prozesse in der Analyse neben einer "reinen" Konversationsanalyse weitere methodische Hilfsmittel benötigt werden, wurde immer wieder gestellt. In einer von *Johannes Wagner* (Odense/Dänemark) geleiteten Diskussion wurde hervorgehoben, dass mithilfe der Konversationsanalyse nicht die mentalen Prozesse selbst, sondern immer nur das interaktionelle Herstellen und Demonstrieren von Verstehen nachverfolgbar seien. Auf diese Weise könne immer nur diskursives Lernen untersucht werden, als Konversationsanalytiker solle man aber nicht alle Fragen des Unterrichtens und Lernens lösen wollen. Gerade die Beschränkung auf die Teilnehmerperspektive, also im Verhalten der Interaktionsteil-

nehmer aufzuzeigen, wie sie miteinander Verstehen herstellen und Wissen konstruieren, sei zugleich eine große Herausforderung und Chance.

Eine Diskussion über die Verwendung von Lerntheorien für die Analyse von Unterrichtsdaten wurde von *Gabriele Kasper* (Hawaii/USA) geleitet. Sie stellte mit Verweis auf Schegloff (1991) die Frage, ob die Konversationsanalyse im Bereich des Lernens und des Kompetenzerwerbs ohne die Hilfe externaler Theorien auskomme. Bei der Kombination von Konversationsanalyse und Lerntheorien wie der *situated learning theory* bzw. der Theorie *community of practice* (CoP) oder der von vielen Forschern favorisierten *sociocultural theory* (SCT) müsse äußerst vorsichtig vorgegangen werden. In jedem Fall müsste sich eine Theorie als mit der Konversationsanalyse kompatibel erweisen, um gewinnbringend genutzt werden zu können. Kasper schlug vor, die Konversationsanalyse nach wie vor für eine nicht durch externaler Theorien kontaminierte Analyse der Daten zu verwenden und die jeweilige Lerntheorie lediglich für die Interpretation der Daten zu nutzen.

Die nächste ICCA, auf der sicherlich auch Antworten auf alte und auf neue Fragen zu Lern- und Verstehensprozessen diskutiert werden, wird voraussichtlich im September 2010 in Mannheim stattfinden.

6. Literatur

- Heritage, John (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, J. Maxwell / Heritage, John (Hg.): Structures of Social Action. Cambridge: Cambridge University Press, 299-345.
- Hindmarsh, Jon / Heath, Christian (1998): Video and the analysis of objects in action. In: Journal of Communication and Cognition 31, 2/3, 111-130.
- Schegloff, Emanuel (1991): Conversation Analysis and socially shared cognition. In: Lauren R. Resnick et al. (Hg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association, 150-171.
- Streeck, Jürgen / Kallmeyer, Werner (2001): Interaction by inscription. In: Journal of Pragmatics 33, 465-490.
- Schmitt, Reinhold (2001): Die Tafel als Arbeitsinstrument und Statusrequisite. In: Iványi, Zsuzsanna / Kertész, András (Hg.): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, 221-242.

Inga Harren
Privatgymnasium St. Leon-Rot
Walldorferstr. 7
68789 St. Leon-Rot
ih@beharren.net

Veröffentlicht am 20.12.2006

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.